



Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

**Reflexões sobre a creche: A Pedagogia Social
como ponto de partida... e de chegada**

Relatório reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau do Mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Pedagogia Social

Sandra Pereira

Porto, abril de 2013



Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

**Reflexões sobre a creche: A Pedagogia Social
como ponto de partida... e de chegada**

Relatório reflexivo apresentado à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau do mestre de Ciências da Educação
- Especialização em Pedagogia Social

Por
Sandra Pereira

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Cristina Palmeirão e Mestre José Pedro Amorim

Porto, abril de 2013

“Não te esqueças nunca de que para seres boa professora tens de aprender a aprender sempre, sem descanso, com esforço, pela vida fora, em cada tempo, com cada aluno. E, sobretudo, peço-te que não sejas avara do teu tempo. O bom educador define-se, principalmente, pela disponibilidade para com o discípulo. Ter tempo para ouvir, para compreender a sua viagem interior, para acompanhar e compreender os seus estados de alma, para estar presente sempre que ele requer ajuda.

Não tenhas medo. Dedicar-te aos alunos, constrói uma boa relação com eles e com os colegas, empenha-te na saúde da tua comunidade escolar, transforma cada problema num desafio.”

(Carneiro, 2004, p. 176).

Sumário

Este trabalho foi efetuado no âmbito do mestrado em Ciências da Educação com especialização na área da Pedagogia Social, consistindo numa reflexão sobre a ação, ou seja, sobre a vida profissional de um educador de infância numa creche, abordando o seu papel na organização do espaço e do tempo educativos.

Tendo em conta os períodos extensos que as crianças passam na creche, e que muitos pais se demitem cada vez mais das suas funções, o educador depara-se não só com a função de ensinar mas também com a de educar. Vamos desta forma refletir se a creche está ou não preparada para enfrentar este desafio, em prol do desenvolvimento das crianças.

Foi a pensar no desenvolvimento e crescimento das crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os três anos, que realizámos o relatório reflexivo que aqui apresentamos. Procuramos refletir, muito particularmente, acerca do papel da educadora na creche, da conceção do espaço educativo, da importância das rotinas e da complementaridade entre a pedagogia na creche e a Pedagogia Social. Nunca esquecendo que temos como referência os diferentes modelos curriculares da educação de infância, como sejam o Movimento da Escola Moderna, o High-Scope, o Reggio Emilia e o método de Maria Montessori.

Com este relatório, procuramos uma fundamentação teórica para a nossa experiência profissional.

Abstract

This work is performed under the Master of Science in Education with a specialization in the area of Social Pedagogy, consisting of a reflection on the action, ie, about the life of a kindergarten teacher in a kindergarten, addressing their role in the organization of space and educational time.

Given the long periods that children spend in daycare, and that many parents resign increasingly more of its functions, the educator is faced not only with the teaching function but also to educate.

We will therefore consider whether or not the nursery is prepared to face this challenge, for the development of children.

Was thinking about this development and growth that this work / reflective report is structured as follows.

Was thinking about the growth and development of children aged between four months and three years, we will be holding the reflective report, the level of activity room, routines and how it could not be, the Social Pedagogy. Never forgetting that we can reference the different curriculum models.

Thus this report is the theoretical basis related to professional experience.

Agradecimentos

Uma palavra de agradecimento a todos os que me acompanharam, ajudaram, apoiaram e incentivaram a elaborar este trabalho.

O meu agradecimento à Universidade Católica, em especial à equipa de Pedagogia Social, pelo contributo no meu crescimento intelectual.

Agradeço também ao Professor Mestre José Pedro Amorim e à Dra. Cristina Palmeirão pela orientação científica, pela disponibilidade, pelo empenho, que permitiu aprofundar os meus conhecimentos e por ter acreditado neste meu trabalho.

Quero agradecer aos meus colegas que também entraram comigo nesta descoberta da Pedagogia Social, em especial ao Alberto, à Ana Paula, à Carla e à Conceição que me ajudaram na recolha bibliográfica.

E não podia deixar de agradecer aos meus pais e ao Ricardo pela muita paciência, tolerância e incentivos.

A todos os que me proporcionaram o meu desenvolvimento em todos os sentidos o meu

Muito Obrigada.

Índice

Sumário	2
Abstract	3
Agradecimentos	4
Índice.....	5
Introdução	6
Parte I – Breve nota curricular.....	9
Parte II – Reflexão: uma dialética teórico-prática	12
1. O papel da creche e o papel do educador de infância.....	12
1.1. Papel da creche	12
1.2. Papel do educador de infância.....	15
2. A conceção do espaço na creche.....	23
2.1. Berçário.....	26
2.2 Sala de um ano	29
2.3. Sala dos dois anos	36
3. As atividades e as rotinas	41
3.1. Berçário.....	43
3.2. Rotinas da sala de um ano.....	46
3.3. Rotinas da sala dos dois anos	52
4. A importância da Pedagogia Social: ligação com pais e famílias, outras instituições e profissionais	59
4.1. Trabalho em equipa	61
4.2. Atendimento aos pais.....	62
4.3. <i>Workshops</i>	65
4.4. Festas Celebrativas.....	67
4.5. Atividades extracurriculares	68
4.6. Visitas ao exterior.....	69
Conclusão	71
Bibliografia.....	73

Introdução

Ao longo dos tempos, a creche tem vindo a ocupar um papel significativo na vida das crianças, que se reflete no aumento do número de creches a que se tem assistido nos últimos anos. Este aumento serve para dar resposta às necessidades das famílias, visto que cada vez mais mulheres trabalham fora de casa e têm menos tempo para dedicar aos filhos, e que os familiares próximos, como os avós, trabalham até idades mais avançadas. Nesta substituição das famílias é que emergem as creches. Não obstante, a atual crise financeira que se vive em Portugal, ameaça pôr em cheque a sobrevivência de muitas das creches existentes no país.

O papel da creche não se esgota no apoio à família. A creche é uma instituição de ensino. A creche, tal como “A escola é um lugar da comunidade, um lugar onde a comunidade se constrói quotidianamente” (Cachada & Costa, 2007, p. 43). Como afirma Rui Canário, “a escola é uma instituição que através de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, trabalha como fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social. A instituição tem um papel importante na unificação cultural, linguística e política, sendo como um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação.” (Canário, 2005, p. 63).

Ao longo deste trabalho, pretende-se refletir sobre a creche e sobre a importância do papel do educador, que muitas vezes não é reconhecido, sendo frequente a mesma ser vista como uma prestadora de cuidados e não uma profissional da educação. Desta forma, cabe a cada educador “ser um verdadeiro conceptualizador e criador de conteúdos educativos. Trata-se da realização de um novo sonho: o de que os professores liderem a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento da sociedade do conhecimento, integrando e diversificando, em permanência, uma pluralidade inabarcável de comunidades aprendentes.” (Carneiro, 2004, p. 35).

Atualmente, as crianças passam muitas horas na creche, frequentemente mais de dez horas, ou seja, passam mais tempo com o educador do que com os próprios pais.

Nestas horas na instituição, o educador deve centrar a sua ação na criança e nas aprendizagens que ela tem de fazer, a todos os níveis, cognitivo, emocional e comportamental.

O educador apoia-se nos conhecimentos que possui sobre o modo como se processa a aprendizagem das crianças até aos três anos para estruturar rotinas e atividades, reconhecendo que as crianças:

“Aprendem num ambiente de relações de confiança

- Os educadores de infância mostram interesse nas brincadeiras das crianças.
- Os educadores de infância apreciam as ações e as explorações das crianças.
- Os educadores de infância comunicam calor e respeito.
- Os educadores de infância reconhecem os sentimentos das crianças, desde o prazer à frustração.
- Os educadores de infância proporcionam contacto físico positivo, incluindo abraçar, segurar, baloiçar, fazer festas e dar colo.” (Figueiredo, 2007, p. 51).

Mas a educação da criança só é completa e eficaz se houver cooperação entre o trabalho efetuado na creche e a educação ministrada pelos pais.

Nas Orientações Curriculares (1997), diz-se: “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas. (1997, p. 43).

Com idades tão pequenas, nota-se aqui a necessidade maior de haver um intercâmbio com todos os agentes educativos possíveis. De acordo com o Ministério da Educação,

“A relação com cada família, resultante de pais e adultos da instituição serem co-educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza...” (1997, p. 43)

Visto que nos dias de hoje as crianças passam mais tempo na instituição com o educador do que com os pais, é importante lembrar que, na vida das

crianças, “A actividade do educador destina-se, antes de mais, a proporcionar a actividade da criança. Se é verdade que a sua acção educativa é muito importante na preparação do espaço e materiais que se oferecem à experimentação, também é verdade que o espaço é condição necessária mas não suficiente para que a criança faça uma aprendizagem activa. É necessário, também, que o educador encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objectos, as situações e os acontecimentos. É necessário que esse tempo permita os tipos de interacção diferenciada (criança-criança, criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinha). Requer-se, assim, a actividade do educador na criação de uma rotina diária.” (Formosinho, 1996, pp. 70-71).

Abordamos ainda a descrição das salas visto que a organização do espaço é uma das tarefas fundamentais do educador: “As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinha e em pequenos e grandes grupos.” (Hohmann, Banet, Weikart, 1995, p. 51).

É a pensar nisso que o educador segue uma rotina, onde a criança compreenda que ela tem tempo para tudo “Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interacções positivas.” (Formosinho, 1996, p. 71).

Na Parte I, vamos abordar o nosso currículo profissional. Na Parte II, refletiremos acerca do papel da creche, do papel do educador, da concepção do espaço, das atividades e rotinas das salas e, por fim, iremos sublinhar a importância da Pedagogia Social no nosso trabalho.

Parte I – Breve nota curricular

Considero que a minha experiência profissional começou no ano letivo de 2002/2003, com a entrada no ensino superior, mais concretamente no Instituto Piaget, no curso de Educadores de Infância, por se tratar de uma formação com uma componente prática muito significativa.

Não obstante, o primeiro ano letivo teve uma forte componente teórica, que serviu de base para melhor perceber como lidar com as crianças, por forma a podermos prosseguir com a nossa aprendizagem e passar para o estágio curricular.

No segundo ano, 2003/2004, começaram os estágios. Optei por estagiar na sala do berçário, pois entendi que deveria começar pela faixa etária onde se inicia a educação das crianças. Este estágio foi efetuado durante quatro meses, uma vez por semana, e consistia na observação participativa, isto é, na observação e intervenção na educação de oito bebés, com idades compreendidas entre os seis e os onze meses.

Foi uma experiência com uma relevância muito significativa, uma vez que a educadora responsável pela sala estava mais tempo no ATL e só vinha ao berçário à hora de almoço, mas mesmo assim contava com o apoio e com as sugestões da assistente de ação educativa.

No ano seguinte, o estágio tinha lugar duas vezes por semana, com a duração de cinco meses. Neste ano letivo, estive na sala dos cinco anos, porque todas as minhas colegas quiseram continuar com o grupo que tinham escolhido no ano anterior, por isso, só poderia escolher entre bebés, cinco anos ou ATL. Como esta sala era uma das salas que estava sem estagiária, decidi experimentar um novo grupo e uma nova educadora, para aperfeiçoar a minha forma de trabalhar.

A sala era constituída por uma educadora, uma assistente de ação educativa e catorze crianças, cujas idades variavam entre os cinco e os seis anos.

Nesta sala, a minha intervenção foi muito maior, visto que neste estágio foi necessário planear e fazer atividades com as crianças.

No ano letivo 2005/2006, como era o último ano de estágio, a minha orientadora de estágio insistiu que eu continuasse com o meu grupo da sala dos cinco anos, passando, por isso, para o ATL.

No ATL, apoiava e planeava atividades para quarenta crianças com idades compreendidas entre os cinco e os dez anos. Além de mim, estavam ainda na sala duas educadoras (sendo uma delas a educadora da sala dos bebés) e uma assistente de ação educativa.

Este último estágio curricular teve a duração de oito meses, durante três vezes por semana.

Já era licenciada quando estive na sala dos dois anos, no ano de 2007, entre Fevereiro e Abril, a fazer substituição da assistente de ação educativa que ficou de baixa. Esta sala tinha catorze crianças.

Em Maio do mesmo ano, fui substituir a educadora, que tinha tirado férias. Fiquei, então, na sala dos três anos, com quinze crianças e uma assistente de ação educativa.

Ainda nesse ano, em Junho e Julho, fui fazer substituição da assistente de ação educativa da sala de um ano, que ficou de baixa. Esta sala tinha catorze crianças e sete bebés (porque as salas eram separadas por biombos que estavam abertos ou fechados consoante as atividades preparadas pela educadora. As crianças desta sala juntavam-se de manhã, antes de a assistente de ação educativa chegar, na hora de almoço, e depois voltavam a encontrar-se ao final da tarde, quando a assistente de ação educativa ia embora.

Em Janeiro de 2008, fui trabalhar para a instituição onde estou até hoje. Quando abriu, justamente nesse mês de Janeiro, só tinha duas crianças, mas, em julho, terminámos o ano com oito, cujas idades estavam compreendidas entre quatro e dezoito meses. O corpo docente era constituído por duas educadoras (uma para a sala de um ano e outra para a sala dos dois) e uma assistente de ação educativa para o berçário.

No ano de 2008/2009, estive no berçário e na sala de um ano, juntamente com a assistente de ação educativa. As crianças tinham um ano e meio.

Em 2009/2010, fiquei sozinha na sala dos dois anos com oito crianças.

Em 2010/2011, estive novamente na sala dos dois anos, com o mesmo grupo e mais algumas crianças que foram entrando. Eram, ao todo, doze crianças com idade entre dois e três anos.

No ano letivo 2011/2012, voltei à sala do berçário, onde acabei o ano letivo com cinco crianças. Neste ano, 2012/2013, estou na sala de um ano, com o mesmo grupo.

Em suma, o meu curso de educadora de infância teve a duração de quatro anos, sendo os três últimos anos direcionado, gradualmente, para a parte prática.

Terminado o curso, estive cinco meses a fazer o trabalho de assistente de ação educativa.

Comecei a fazer realmente o trabalho de educadora quando comecei a trabalhar na instituição onde estou atualmente. Comecei por trabalhar no berçário e depois fui sempre acompanhando o grupo até à sua saída, ou seja até à sala dos dois anos.

Desta forma, como educadora, já trabalhei dois anos em cada sala de creche, incluindo o berçário.

Parte II – Reflexão: uma dialética teórico-prática

1. O papel da creche e o papel do educador de infância

Ao longo deste capítulo, aprofundaremos o papel da creche, o seu funcionamento, e o papel do educador de infância, à luz dos modelos pedagógicos estudados.

O educador modela toda a atividade da creche e reveste-se de uma enorme importância, pois a sua ação influencia de forma considerável o desenvolvimento da criança.

“O Debate Nacional, de forma recorrente e veemente, afirmou a prioridade que tem de ser atribuída ao desenvolvimento da educação da infância, em particular no período que vai do nascimento aos três anos” (Azevedo, 2007, p. 9).

Muitas vezes, não se reconhece ainda a importância da creche para a criança e conseqüentemente não se valoriza o papel do educador nesta fase. Logo, “o sistema de regulação das creches e outro tipo de atendimento a crianças dos 0 aos 3 é praticamente inexistente” (Vasconcelos, 2006, p. 7). Desta forma iremos, em seguida, abordar o impacto desta valência no desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

1.1. Papel da creche

O aparecimento das creches é consequência da emancipação da mulher e da revolução que sofreu o seu papel na sociedade. Assim, em consequência da integração da mulher no mercado de trabalho, foi necessário criar instituições que apoiassem a família no seu papel de cuidar das crianças. “A mulher, tendo adquirido um estatuto social e educacional mais elevado, cria também expectativas de maior exigência quanto à educação dos filhos.” (Ministério da

Educação, 2000, p. 24). Os pais, globalmente, preocupam-se cada vez mais com a qualidade de educação dos filhos. Pretendem que seja uma educação de qualidade, que os prepare para a vida, proporcionando-lhes felicidade e segurança.

No livro “Educação das Crianças dos 0-12 anos”, Isabel Alarcão (2009) afirma que há necessidade de promover a intencionalidade educativa, bem como uma avaliação e melhoria na qualidade da organização das escolas existentes, demonstrando assim a crescente importância da educação entre os zero e os três anos.

Segundo Rocha, Couceiro e Madeira (1996), é na creche que surgem as primeiras experiências fora do contexto familiar. Para estes autores,

“[...] considera-se creche a resposta social, desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre 3 meses e 3 anos, durante o período correspondente ao trabalho dos pais” (1996, p. 7).

A creche, para Idália Moniz, é

“[...] promotora do desenvolvimento do conhecimento e das competências das crianças, proporcionando experiências e actividades realizadas com um propósito, com um objectivo e com uma intencionalidade educativa, sempre tendo em conta a individualidade e a fase de desenvolvimento de cada criança!” (2011, p. 19).

Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (2001) afirmam que a creche é pensada num ambiente de socialização. Na creche, há o cuidar e o educar as crianças que vivem, convivem, conhecem e constroem a sua realidade.

“[...] a creche é um dos contextos de desenvolvimento da criança compartilhando com a família a educação da mesma. Isto implica em compartilhar os sucessos e as dificuldades que se apresentam e, acima de tudo,

transformar este trabalho em colaboração mútua. Sem dúvida, há que se determinar o que deve ser responsabilidade da creche e o que deve ser da família. Mas os papéis de cada um só vão se construindo a partir do exercício cotidiano de dialogar.” (Oliveira, Mello, Vitória & Ferreira, 2001, p. 116).

A creche deve ser um espaço organizado, estimulante e flexível, por forma a dar uma resposta educativa. Figueira (1998) explica que o dia a dia na creche deve decorrer sem stresse, para que as experiências de aprendizagem se insiram nos acontecimentos espontâneos do quotidiano.

Os objetivos específicos da creche são os seguintes:

- “- Proporcionar o bem estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado;
- Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;
- Colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado.” (Rocha, Couceiro, Madeira, 1996, p. 7).

Gabriela Portugal (2000) definiu da seguinte forma os Princípios Educativos em Creche:

- Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito;
- Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças;
- Aprender e não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas;
- Investir em tempo e energia para construir uma pessoa ‘total’;
- Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos;
- Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças;

- Modelar os comportamentos que se pretende ensinar;
- Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades;
- Construir segurança ensinando a confiança;
- Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais.

Papalia e Olds (2001) afirmam que a creche é um lugar educativo, onde as interações com o adulto são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. As experiências dos três primeiros anos de vida constituem um alicerce para o seu desenvolvimento futuro. É importante que o ambiente seja propício à exploração de experiências, de improvisações, à construção de conhecimento e à troca de diálogo entre adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto.

A qualidade de qualquer instituição depende, muito diretamente, da competência dos seus colaboradores. Uma creche não é exceção, antes pelo contrário. A qualidade dos seus profissionais é de vital importância.

1.2. Papel do educador de infância

Uma das aprendizagens fundamentais para a integração na sociedade é a capacidade de criar, desenvolver e manter relações interpessoais adequadas. Esta aprendizagem inicia-se com a família, principalmente com a mãe. A creche surge como o lugar onde a criança alarga o leque de relações interpessoais. A relação educador-criança permite à criança aprender a relacionar-se com desconhecidos e a realizar aprendizagens sociais fundamentais para futuros relacionamentos interpessoais em contextos diferentes.

Desta forma, no dia-a-dia da criança, o educador deve estabelecer uma relação de confiança e de afeto.

“Os educadores valorizam uma estrutura de continuidade e de ligação entre a criança e o adulto, considerando-se ser fundamental construir relações de confiança com as crianças no sentido de estas desenvolverem sentimentos de segurança e de autoestima que lhes permitam aceitar, arriscar e ultrapassar-se. Assume-se consensualmente que as crianças confiantes nelas próprias e nas suas capacidades reúnem as melhores condições para a aprendizagem.” (Portugal, 2009a, p. 230).

O educador na creche é de grande importância para o desenvolvimento, autonomia e confiança de cada uma das crianças, uma vez que

“É com o apoio do educador que as crianças pequenas desenvolvem e treinam a capacidade de resolver muitos dos seus conflitos sociais. Através dos seus esforços exercitam competências de reflexão e de raciocínio, ganham um sentido de controlo sobre as soluções ou consequências de um problema, experimentam a cooperação e desenvolvem confiança em si próprias, nos seus pares e nos seu(s) educador(es)” (Figueiredo, 2005b, p. 28).

Segundo as Orientações Curriculares (1997), o papel do educador é observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, define o perfil específico de desempenho do educador de infância, que engloba três áreas. A primeira consiste na relação e acção educativa, englobando todos os aspetos relacionados com a formação pessoal e social, afirmando que o educador deve promover a autonomia das crianças, proporcionar segurança afetiva, fomentar a cooperação, estimular a curiosidade e a capacidade de resolução de problemas, fomentar o gosto pela aprendizagem e a capacidade de realização de tarefas, envolvendo as famílias e a comunidade durante todo o processo de aprendizagem.

A segunda, no âmbito da expressão e da comunicação, prevê que o educador estimula a comunicação quer entre pares quer entre crianças e adultos, promovendo a linguagem oral e a escrita emergente. O educador deve abordar

no quotidiano da criança as diversas formas de comunicação pela arte, tal como a expressão plástica, musical, dramática e motora, desenvolvendo competências em todas estas formas de expressão.

A terceira área, relativa ao conhecimento do mundo, supõe que o educador deve promover atividades que impliquem o desenvolvimento do espírito científico e a curiosidade científica, através da exploração de atributos e relações de materiais, pessoas e objetos, efetuando comparações e estimativas quando aplicável. Promove atividades que favoreçam a organização espacial e temporal e a compreensão do meio envolvente.

Segundo o Manual do Processo-Chave da Creche, da Segurança Social, o educador deverá basear o seu trabalho na interação com as crianças. Para que se cumpram os objetivos, após uma análise ao seu grupo, elabora-se um projeto educativo que tem como condição geral procurar reconhecer as crianças como seres únicos e individuais.

Egdar Morin (2002) defende que a vontade que a criança tem de conhecer e de perceber o mundo é muito forte e por isso o educador só tem de proporcionar atividades diversificadas que a incentivem.

“O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento [sócio emocional]. [...] através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer actividades estimulantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória. O educador deve ser capaz de articular o jogo e as necessidades de aprendizagem da criança apresentando alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido” (Portugal, 1998, p. 198).

Clara Craveiro e Teresa Vasconcelos (2011) consideram importante um educador no berçário, porque tem um olhar conhecedor e atento no processo de vinculação e no cuidado com os bebés.

Nalgumas creches, há um educador no berçário a tempo parcial. No entanto, Clara Craveiro considera que a sala necessita de um docente a tempo inteiro, afirmando que a carga horária do educador deve ser de trinta horas semanais em contacto com as crianças, sendo sete horas de segunda a sexta-feira.

Segundo a mesma autora, é necessário que o horário “permita uma adequada e equilibrada gestão e organização do trabalho, tendo em conta todas as responsabilidades que, na creche, os educadores são chamados a assumir.” (Craveiro, 2011, p. 103).

Desta forma propõe que as restantes cinco horas de trabalho sejam não letivas, destinadas a planificar e preparar as atividades, refletir e avaliar o trabalho assim como para reunir com os pais.

“O tempo para planificar, preparar materiais e actividades e avaliar torna-se escasso, por isso, muitas vezes, é fora do horário de trabalho que as educadoras fazem estas tarefas, com consequente prejuízo da qualidade do trabalho e da intencionalidade educativa que se coloca ao planificar, preparar actividades e avaliar.” (Craveiro, 2011, pp. 97-98).

Teresa Vasconcelos (2011) afirma que os educadores devem receber formação, para poderem responder de forma adequada aos desafios com que são confrontados. Portugal (2000) afirma que um programa de formação para a creche deve fundar-se na exploração de algumas ideias:

“- Alterar pré-concepções sobre o papel do educador em creche e sobre características, necessidades e competências das crianças da creche.

- Discutir e aprofundar alguns temas fundamentais, tais como: vinculação, angústia de separação, medo do estranho, facilitação da adaptação à creche, qualidade da creche.
- Pensar e contextualizar as questões relacionais entre profissionais e famílias.
- Dar espaço para observações e pequenas intervenções *in loco* durante a formação inicial no sentido de os futuros educadores descreverem, analisarem e teorizarem situações, conceberem e desenvolverem alguns projectos que melhor poderão responder às necessidades e interesses das crianças.” (Portugal, 2000, p. 87).

Além do que a legislação prevê, e de alguns aspetos fundamentais relativamente aos quais se verifica algum consenso, os diferentes modelos pedagógicos acrescentam algumas diferenças no que diz respeito ao papel do educador.

De acordo com o Movimento da Escola Moderna, é papel do educador estar atento, ter uma posição provocatória face às interrogações das crianças, ser dinamizador de cooperação e estimular a responsabilidade e a autonomia.

“O Educador é responsável por dar visibilidade a esta acção das crianças, dispondo-se na totalidade para registar os acontecimentos, suscitar o diálogo, estimular as criações artísticas e técnicas e ainda para enriquecer as trocas e as novas aprendizagens de modo a torná-las significativas, apoiando as crianças a expô-las e comunicá-las.” (Varela, 2010, p. 269).

No modelo High-Scope, o educador é observador e, como tal, conhece profundamente cada criança. Hohmann, Banet e Weikart (1995), assim como Post e Hohmann (2003), afirmam que é necessário incentivar uma relação cooperante entre educador e criança. Esta relação é uma pedra fundamental no desenvolvimento emocional, comportamental e cognitivo.

“A actividade do educador destina-se, antes de mais, a proporcionar a actividade da criança. Se é verdade que a sua acção educativa é muito importante na

preparação do espaço e materiais que se oferecem à experimentação, também é verdade que o espaço é condição necessária mas não suficiente para que a criança faça uma aprendizagem activa. É necessário, também, que o educador encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objectos, as situações e os acontecimentos. É necessário que esse tempo permita os tipos de interacção diferenciada (criança-criança, criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinha). Requer-se, assim, a actividade do educador na criação de uma rotina diária.” (Formosinho, 1996, pp. 70-71).

O educador no método Montessoriano é paciente, pois o ensinar não é sinónimo de guiar, dar ordens ou modelar a mente da criança, mas sim criar ambientes onde a criança possa experimentar, manipular, agir, trabalhar e assimilar informação produzida. Para isso é preciso olhar para a criança de uma forma individual.

No modelo Reggio Emilia, o educador tem um papel ativo, intencional e sistemático na ajuda ao desenvolvimento da criança e das suas capacidades. O educador só intervém quando é necessário, por isso deve ser um profissional muito observador, estimular o trabalho intelectual da criança e procurar conhecer as ideias de cada criança, de modo a integrá-la na ação do grupo e proporcionar situações de aprendizagem.

De destacar ainda a ajuda do professor das artes, diariamente. A criança desenvolve assim o espírito crítico e experimenta diversas técnicas de expressão. Salienta-se também a relevância de estes profissionais de educação poderem contar com a ajuda de outros membros da equipa educativa (como, por exemplo, pais, artista plástico, entre outros) de maneira a poderem elaborar os projetos, organizar visitas, providenciar novos materiais e introduzir novas ideias.

“[...] as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música. As actividades realizadas pelas crianças incluem: saber observar; saber

colocar questões (aos pares, aos adultos, a pessoas especializadas em diferentes temas, em visitas, etc.); saber representar. Elas devem ser capazes de representar observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos, numa variedade de formas que vão desde o jogo ao desenho.” (Lino, 1996, p. 101).

Neste modelo, o saber ouvir e o falar são privilegiados, as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas, a fazer escolhas, a tomar decisões e a resolver os problemas com que se vão deparando.

“[...] as crianças envolvidas num projecto são encorajadas a representar a mesma ideia através de diversas formas de representação, desenham com marcadores ou lápis, pintam com guache ou tintas de água, modelam barro ou plasticina, fazem construções com madeira, cartão, papel, etc.” (Lino, 1996, p. 102).

Segundo este modelo, para que a aplicação da teoria no contexto escolar seja adequada, é importante que o educador reflita sobre as suas filosofias educacionais, de modo que por vezes o educador é levado a “modificar pensamentos, a levantar hipóteses acerca das crianças e do estilo de interacção adulto/criança que devem adoptar.” (Lino, 1996, p. 115).

Como podemos constatar, seja qual for o modelo que o educador siga, há princípios que são comuns a todos os modelos, como é o caso de observar e de abordar cada criança como um ser único e individual.

O educador deve conhecer as necessidades das crianças, de modo a que a criança se vá sentindo mais segura. Quanto mais pequena for a criança, mais dependente é do adulto. À medida que a criança cresce, o educador tem de proporcionar um ambiente organizado com objetos estimulantes e acessíveis, sempre com uma grande variedade, para que os desafios sejam adequados, encorajem a curiosidade e a exploração.

Assim, por vezes, quando um grupo é mais reduzido (três a cinco crianças), também permite desenvolver melhor e mais as capacidades individuais das

crianças, ou seja, podem reforçar mais facilmente as suas competências quer a nível cognitivo quer a nível de autoestima. De acordo com Portugal, um grupo pequeno, até cinco crianças, “permite mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados, responsivos e respeitadores” (2001, p. 50).

Uma das dificuldades do educador é conseguir distribuir a sua atenção de igual modo por todas as crianças. Há, contudo, crianças que precisam de mais atenção e cuidados do que outras.

No presente ano letivo, sou responsável pela sala de um ano, onde tenho apenas três crianças. Constato que a minha relação com este grupo é muito maior do que em anos anteriores, quando o grupo atingia as oito crianças. A atenção a estas três crianças é muito maior, pois como é um grupo muito pequeno existe mais tempo quer para as atividades planeadas quer para as atividades livres. Há um controlo muito maior do grupo, as atividades são mais diversificadas e direcionadas, ou seja, quando noto que uma criança tem mais dificuldade em dada tarefa, é mais fácil contornar esse obstáculo, dedicando mais tempo a uma determinada atividade e permitindo assim que, mais facilmente, a criança ultrapasse esse obstáculo com perseverança e confiança. Como afirma Machado, “ensine os seus alunos a resolver problemas. Não lhes dê a solução, nem os resolva por eles. Assim mais do que tudo, ajudá-los-á a triunfar na vida.” (2011, p. 45).

No entanto, o grupo anterior, quando estava nesta sala, era mais rico em termos de aprendizagens sociais, tal como a capacidade de partilhar brinquedos, partilhar a atenção de adultos, partilhar ideias e principalmente na capacidade de interagir com crianças com diferentes personalidades. Desta forma, na constituição de grupos, deve-se ter em conta que estes não sejam demasiado reduzidos, para que as relações interpessoais não sejam empobrecidas, nem muito grandes, dificultando a relação educador-criança. Júlia Formosinho (2011) destaca o tempo diário que o educador passa no pequeno grupo, afirmando que neste período deve ouvir as crianças, desenvolver as suas relações, propor atividades lúdicas, permitindo que este dedique muito mais atenção a cada um dos elementos individualmente.

2. A conceção do espaço na creche

Ao longo deste capítulo, irei descrever primeiro o espaço da instituição no geral e depois refletirei acerca de pormenores de cada sala, procurando identificar, para cada uma, os modelos curriculares subjacentes predominantes.

A instituição onde trabalho tem sede numa moradia geminada com três pisos: rés-do-chão, primeiro e segundo andar. Estão organizadas três salas distintas: berçário, sala de um ano e sala de dois anos. A entrada principal situa-se no primeiro andar, onde também fica a sala de um ano, a cozinha e o refeitório. Neste andar, existe ainda um *hall* de entrada mobilado com dois sofás e uma mesa (sempre com revistas sobre educação de infância), bem como cabides onde as crianças penduram os seus casacos e deixam as suas batas.

Este espaço foi pensado também para os pais. Na verdade, o *hall* pretende fazer a ponte entre a casa e a escola.¹ A instituição utiliza o *hall* como um lugar de acolhimento, de hospitalidade, que são conceitos fundamentais na Pedagogia Social.

Isabel Baptista define hospitalidade “como um modo privilegiado de relação humana, marcado pela abertura à alteridade, sobretudo aquela que nos é trazida por outra pessoa” (2002, p. 6). Refere, além disso, que

“A relação de hospitalidade, seja qual for a modalidade que tivermos em referência, pressupõe sempre abertura, respeito e delicadeza. Quando nos dispomos a receber alguém, fazemo-lo com o máximo de cortesia, sem desrespeitar a sua condição de outro” (Baptista, 2002, p. 6).

Poderia dizer-se também que o objetivo é transformar este espaço de passagem em algo mais do que um “não lugar”, como diria Marc Augé:

¹ O conceito de creche tem vindo a desenvolver-se ao longo dos tempos, afirmando-se como escola. De acordo com Joaquim Azevedo, “os 0-3 anos, tem vindo a evoluir favoravelmente nos últimos dois decénios. O facto recente de os pais estarem cada vez mais presentes no mercado de trabalho, pai e mãe, empurrou o espaço público para a criação de respostas múltiplas (creches e amas, sobretudo) a que agora se pretende dar maior atenção e rigor avaliativo” (2011, p. 48).

“Se um lugar se pode definir-se como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode definir-se nem como identitário nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar.” (Augé, 2012, p. 69).

São exemplos de não-lugares os seguintes:

“Os não lugares são todavia, a medida da época; medida quantificável e que poderíamos tomar adicionando, ao preço de algumas conversões entre a superfície, volume e distância, as vias aéreas, ferroviárias, das auto-estradas e os habitáculos móveis ditos ‘meios de transporte’ (aviões, comboios, autocarros), os aeroportos, as gares e as estações aeroespaciais, as grandes cadeias de hotéis, os parques de recreio, e as grandes superfícies da distribuição, a meada complexa, enfim das redes de cabo ou sem fios que mobilizam o espaço extra-terrestre em benefício de uma comunicação tão estranha que muitas vezes mais não faz do que pôr o indivíduo em contacto com uma outra imagem de si próprio.” (Augé, 2012, p. 70).

Então, diríamos com Isabel Baptista, de novo, como é importante “investir na qualidade relacional dos [...] tempos e dos [...] espaços [da escola], tornando-a num lugar antropológico com tudo o que isso implica em termos de afecto, de memória e de identidade” (2002, p. 6).

As outras duas salas, berçário e sala de dois anos, situam-se no andar superior. No rés-do-chão, há uma grande sala polivalente onde são efetuadas todas as atividades que envolvem todas as crianças, tais como aulas de música, aulas de dança e expressão motora, festas de Natal, do dia da Mãe, do dia do Pai, entre outras. É também utilizada para atividades extra como reuniões de pais, palestras e *workshops*. Habitualmente, também é utilizada para o acolhimento e despedida das crianças.

As salas estão organizadas por faixa etária. No primeiro ano, quando a instituição abriu, como havia poucas crianças, utilizava-se só uma sala para as sete crianças inscritas, com idades compreendidas entre os seis e os dezoito meses.

Cada uma das salas tem características próprias, no que respeita à idade das crianças, às atividades realizadas e aos materiais utilizados. Desta forma, salas diferentes têm objetivos diferentes de acordo com a diversidade dos grupos etários. De um modo geral, no mesmo grupo etário, existem diferentes estados de desenvolvimento e de maturação, exigindo ao educador adaptar-se às necessidades individuais das crianças.

Diversos autores, como, por exemplo, Gabriela Portugal (2000) e Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira (2001), defendem que as crianças pequenas necessitam de espaços para se movimentarem, espaços atraentes, serenos, envolventes, estimulantes, de modo a promover o desenvolvimento e a possibilitar a aprendizagem, a socialização, o jogo.

Como estamos a falar de espaços pensados para as crianças, todas as salas têm características que promovem o seu bem-estar e a sua segurança: tomadas protegidas, janelas altas e basculantes, portas com travões de segurança. Os armários onde se guardam as camas, as roupas e as fraldas não têm fechos, abrem exercendo pressão sobre as portas e estão à altura dos adultos, sendo portanto inalcançáveis pelas crianças. Na saída de cada sala e nas escadas, existem cancelas para salvaguardar que as crianças não ultrapassem as zonas delimitadas sem acompanhamento e/ou vigilância de um adulto. No refeitório, as louças são de alumínio, para evitar que se partam e assim proteger as crianças de vidros, os talheres são mais pequenos e menos pontiagudos, as mesas e cadeiras são adequadas ao tamanho das crianças. O mesmo acontece com as louças da casa de banho.

Cada sala tem jogos, brinquedos, materiais adequados à idade do grupo e que se encontram arrumados em armários acessíveis às crianças, para que estas possam autonomamente alcançar o que pretendem. De facto, numa creche, todo o “mundo” se constitui à medida da criança, do seu bem-estar, autonomia e segurança, e as salas estão equipadas e preparadas para as diferentes fases de crescimento e desenvolvimento, tendo sempre em atenção o fator idade.

Como diz Agostinho da Silva, a propósito da escola Montessoriana,

“tudo é constituído pensando na criança; as paredes são de cores alegres, as janelas e as portas têm fechos baixos para que os pequenos os possam manejar, os lavatórios têm a altura conveniente para que as crianças se possam

lavar sem auxílio estranho; o mobiliário, feito de madeira leve, é composto de mesinhas e de cadeiras bem proporcionadas que dão à escola um ambiente de casa e que as crianças podem deslocar e arrumar; os armários são calculados para que elas os abram e fechem e os utilizem com facilidade” (Silva, 1939/2000, pp. 209-210).

Desse ponto de vista, as creches que conhecemos revelam uma forte inspiração montessoriana.

Aprofundaremos agora o conceito de sala e a sua descrição, focando a análise numa reflexão sobre o espaço. O espaço é pensado de acordo com as necessidades das crianças, que diferem consoante as idades, por forma a facilitar o seu desenvolvimento. Como a instituição sobre a qual incide a nossa reflexão é constituída por berçário e creche, analisaremos as salas por ordem cronológica: do berçário à sala dos dois anos.

2.1. Berçário

Esta sala está dividida em dois espaços: uma parte com camas para as crianças poderem descansar e outra onde possam desenvolver atividades. Esta divisão é exigida pela Segurança Social, através da Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto de 2011: “Regras técnicas gerais relativas às áreas funcionais e respectivo equipamento” no ponto 3 na alínea 3.1 e 3.2.

Nesta idade, o desenvolvimento de cada criança varia muito, sendo que o descanso e a alimentação são fundamentais para o crescimento.

Esta sala tem capacidade para sete crianças compreendidas entre os quatro e os dezoito meses e está dividida em duas áreas: área de descanso e área de atividade.

Esta divisão permite que cada criança possa ter o seu próprio ritmo, pois as crianças mais pequenas têm horários muito personalizados, tanto para as refeições como para o descanso. À medida que a idade das crianças se aproxima de um ano vão passando a ter menores necessidades de descanso, e os seus hábitos vão-se aproximando dos da sala seguinte.

Nesta sala, tudo se organiza em função dos horários das crianças e há uma quase total dependência do adulto. Não nos podemos esquecer que ninguém aprende sozinho, como afirmava Paulo Freire (1997), e, nesta fase, a criança precisa da família e a criança e a família precisam da escola. É através da convivência que se consegue desenvolver e contribuir para o desenvolvimento de todos.

Um grande desafio da Pedagogia Social é criar condições necessárias, ao longo da vida, para que cada pessoa possa responder às necessidades dos processos educativos. Como afirma Isabel Baptista na página de apresentação do curso de mestrado na Universidade Católica Portuguesa, do ano de 2013:

“A Pedagogia Social é um domínio que vem adquirindo elevada importância, uma vez que as sociedades contemporâneas se encontram em acelerada mutação, com consequências ao nível das identidades e com profundos reflexos na própria coesão social. Perante o dinamismo social e a diferenciação existentes, torna-se pertinente uma educação que, de forma organizada e sistemática, intervenha nos diversos domínios onde existam necessidades educativas particulares, para além do âmbito estritamente escolar.

A Pedagogia Social surge, assim, como uma área da educação que, num contexto atual, procura responder às necessidades de construção de processos educativos com características, com metodologias e com estratégias específicas.”

As crianças dispõem de uma ampla sala equipada com diversos materiais didáticos que lhes permitem desenvolver as suas capacidades cognitivas e a sua curiosidade natural. Temos mantas de atividades, espreguiçadeiras, baús com brinquedos de diferentes texturas, sons, andarilhos e surgem os primeiros livros de capa dura, também estes sensoriais.

Há, nesta etapa, uma preocupação muito significativa com o desenvolvimento sensorial, logo, existe, nesta sala, uma forte referência montessoriana. Segundo Agostinho da Silva (1939/2000),

“O material montessoriano é quase todo para educação sensorial; Maria Montessori considera de importância para o homem moderno, qualquer que seja o seu futuro género de vida, o apuramento dos sentidos; a primeira missão da escola é ensiná-lo, portanto, a utilizá-los com subtileza; por outro lado, quem distingue cuidadosamente as cores de dois objectos ou o perfume de duas flores teve de os observar com especial atenção; a criança ganhará, no manejo do material, o gosto da observação precisa; finalmente, para a Montessori, se o impulso vital é um facto interno, todos os elementos intelectuais com que o homem joga lhe vêm do mundo por intermédio dos sentidos; o material de desenvolvimento sensorial torna-se deste modo a base e o instrumento de um progresso intelectual; na psicologia adotada pela Montessori o primeiro acto de inteligência é a distinção de diferenças; ora, nas suas escolas, desde muito cedo a criança se habitua, por meio do material, a discriminar pesos, cores, formas, extensões.” (Silva, 1939/2000, pp. 213-214).

Assim, equipou-se a sala com tapetes de atividades que permitem, aos mais pequenos, ir apreendendo o mundo que os rodeia; brinquedos com diferentes sons, texturas e cores servem para explorar os sentidos; andarilhos ajudam no desenvolvimento motor.

Nesta sala, não existem áreas específicas, mas a sua organização não é menos importante por isso. Segundo Post e Hohmann, um

“[...] ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas encoraja a sua necessidade de olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, escalar, baloiçar, saltar, descansar, comer, fazer barulho, agarrar ou roer ou deixar cair coisas” (2003, p. 14).

Nas paredes da sala são expostas fotografias das atividades e evidências do desenvolvimento da própria criança (quando esta começa a sentar-se, a gatinhar, a andar). Através destas exposições ficam registados os momentos mais relevantes da criança.

Outro registo de informação muito útil para os pais e para o educador é o mapa das rotinas dos bebés, preenchido diariamente. Numa parede visível para

todos, o prestador de cuidados “comunica” as rotinas de cada bebê, como por exemplo: quantas horas dormiu de manhã e de tarde, a que horas comeu, que horas eram quando lanchou, se teve febre, qual era a sua temperatura.

Nesta sala, também são servidas as refeições. Os mais velhos comem numa mesa; os mais novos almoçam nas espreguiçadeiras. Algumas mães aproveitam a hora de almoço para irem à instituição alimentar os seus filhos, quer seja para os amamentar quer seja para lhes dar o leite ou a sopa. Nesses momentos, acaba por ter lugar uma conversa mais informal entre a mãe e a educadora.

É muito salutar a abertura que a instituição mantém relativamente aos pais, criando-se assim laços de confiança e um ambiente de cooperação entre os pais e os educadores, que muito facilitam o relacionamento e a compreensão da criança.

Esta abertura da instituição aos pais para poderem participar na hora de refeição dos filhos, permite ter o sentido de acolhimento, hospitalidade, aprendizagem cooperativa, conceitos defendidos na Pedagogia Social.

2.2 Sala de um ano

A sala está dimensionada para dez crianças com idades compreendidas entre um e dois anos e meio.

A partir desta fase, a sala começa a ser dividida por áreas, permitindo à criança fazer diferentes aprendizagens que são indispensáveis à sua vida.

A criança, através de um ambiente estimulante e organizado, vai agindo sobre os objetos e interagindo com os outros, aprendendo e assimilando conhecimentos. É preciso espaço para que se possa movimentar, construir, imaginar, explorar, trabalhar sozinha ou em grupo, aumentar o desenvolvimento sociomotor, a experimentação, a reflexão, a autonomia e a cooperação.

Segundo Formosinho (1996), a sala é um amplo espaço educacional, por isso, torna-se condição necessária, e indispensável, ainda que por si só não

suficiente, para a aprendizagem ativa, porque nele emerge um suporte central das aprendizagens curriculares. As aprendizagens fazem-se através de experiência, por isso, a organização do espaço e dos materiais permitem à criança experienciar o meio que a rodeia de diferentes modos e fazer, assim, a experiência da aprendizagem ativa.

Proporcionar à criança um espaço e materiais em que possa optar por escolher o que pretende fazer e assim experimentar tudo o que está à sua volta. A aprendizagem é efetuada através das suas escolhas e experiência. Usar e manipular os materiais leva à descoberta de novas texturas, sabores, cheiros e formas.

“[...] a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo High-Scope [...]. Assim, permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela usa, ela manipula), e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e não-verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito, uma facilitação das suas propostas” (Formosinho, 1996, p. 69).

Dada a centralidade destas áreas na conceção da sala, pode afirmar-se que a sala de um ano que organizo tem uma clara inspiração no modelo High-Scope.

No quadro deste modelo, os autores Hohmann, Banet e Weikart (1995), Hohmann e Weikart (2003), assim como Brickman, Taylor e Spencer (1996), defendem que as crianças aprendem melhor quando o ambiente é estimulante e organizado, para fazerem melhor as suas escolhas. Uma das primeiras escolhas está relacionada com as áreas.

As áreas existentes são a da cozinha, a da garagem, a dos jogos e das construções, a da biblioteca, e a da mesa de trabalho.

Estas áreas estão delimitadas por mantas de cores diferentes e por pequenos espaços vazios entre elas. Isto permite que todas possam ver o que se passa à sua volta. As áreas e as caixas de arrumação estão devidamente identificadas quer por letras quer por imagens.

Tudo é de fácil movimentação para que as áreas possam ser modificadas conforme o interesse do educador e/ou das crianças. Varela (2010) defende que as crianças manipulam os materiais para desenvolverem a capacidade sensorial, por isso, é importante que sejam diversificados, móveis e sejam de fácil alcance.

As áreas permitem que possam brincar em grupo facilitando a aprendizagem do ato de partilhar. A capacidade de concentração ainda é reduzida, e assim, dedicam pouco tempo a explorar cada área. No princípio do ano letivo, as crianças adoram experimentar, porque tudo é novidade. No entanto, quando a sala tem a lotação plena, é necessário distribuir as crianças pelas diferentes áreas, para que todas sejam exploradas. É muito importante garantir independência entre as áreas, não permitindo que as crianças possam levar utensílios de umas para as outras, de modo a saberem distinguir onde pertencem cada um deles.

As áreas também estimulam o abandono da fase de egocentrismo em que se encontram, visto que as crianças têm que partilhar os objetos existentes nelas. “Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” (Post & Hohmann, 2003, p. 101).

São um bom exemplo do valor educativo do espaço, quer no que diz respeito à partilha e à convivência, quer à capacidade de processar múltiplos estímulos e sobretudo fazer escolhas.

“O relacionamento activo das crianças com materiais e pessoas envolve-as, naturalmente, nestas experiências. Enquanto brincam – encaixam objectos, separam objectos, fazem-de-conta – constroem conhecimento e ganham um sentido de competência. [...] Os adultos que compreendem a relevância das experiências-chave, enquanto instrumentos para observar, descrever, e apoiar o desenvolvimento das crianças, podem usá-las para moldar o seu trabalho com elas – nas formas que em seguida se delineiam.” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 461).

Para percebermos melhor as áreas, descrevê-las-emos sucintamente, efetuando uma reflexão sobre o seu impacto no desenvolvimento da criança.

A área da casinha é a área com mais espaço, pois é a mais solicitada pelas crianças. Esta área tem, na parte da cozinha, alimentos e louça em miniatura, mesa, bancos e todos os utensílios necessários para que as crianças possam confeccionar e comer as suas refeições imaginárias.

“Aqui as crianças podem encontrar e explorar bonecas, objectos relacionados com a cozinha e peças de vestuário. Envolvem-se em actividades de encher e esvaziar – colocando as bonecas nas suas camas ou carrinhos de bebés, tirando tudo dos armários, enchendo o lava-loiças de brincar com os pratos e colheres.” (Post e Hohmann, 2003, p.158).

Nesta área, também temos um sofá, o baú das trapalhadas e um espelho em tamanho real para que as crianças possam fazer o jogo simbólico. As crianças adoram ir ao baú das trapalhadas que tem coisas que os pais vão trazendo e que já não utilizam. Lá dentro podemos encontrar bijuteria, carteiras, telemóveis, máquinas fotográficas e roupas. Ao longo desta área, nas paredes, afixam-se receitas e fotografias dos bolos que se vão fazendo, assim como imagens relacionadas com a cozinha e com o baú das trapalhadas. Também se afixam imagens relacionadas com a comida, incentivando, por exemplo, a aprendizagem dos nomes dos frutos e dos legumes.

A área da garagem está identificada com uma manta própria que é uma pista. É uma área muito disputada, sobretudo pelos rapazes que gostam de brincar com os carros. Um objeto que de momento não existe é uma garagem com rampas, para que as crianças pudessem experimentar a subida e descida de carros.

A área dos jogos e das construções é uma área só dividida em duas partes: de um lado, as construções para uma atividade de grupo e, do outro lado, os jogos para uma atividade mais individual, mais calma, mais silenciosa, para que possa refletir um pouco sobre a atividade a realizar. Sempre que seja pertinente, as crianças podem fazer os jogos na mesa de trabalho. Nesta área,

podemos encontrar os legos, jogos de encaixe, jogos que permitem exercitar a motricidade fina, puzzles.

“A existência de uma área de blocos proporciona às crianças espaço e oportunidade para explorarem e trabalharem com blocos fáceis de manipular, mexerem com formas básicas e começarem a construir um entendimento das relações espaciais. Elas gostam de manipular, transportar e equilibrar blocos, por vezes empilhando-os cada vez mais alto para verem quando a torre cai.” (Post e Hohmann, 2003, p. 156).

A área dos jogos permite à criança descobrir por si própria através da tentativa e erro. Exige muita atenção, concentração e permite desenvolver a motricidade fina. Quando começa a descobrir os puzzles facilmente desiste, por não conseguir à primeira. Para precaver estas situações começamos por puzzles de três ou quatro peças. À medida que as crianças vão ficando mais desenvolvidas, juntamos puzzles com mais peças, os enfiamentos, jogos de encaixe com os sólidos, jogos que permitem memorizar a sequência. “Aqui elas envolvem-se em encaixar coisas umas nas outras e em desmontá-las, em encher e esvaziar e em brincar ao faz-de-conta.” (Post e Hohmann, 2003, p.160). Nesta área, também podemos encontrar materiais que podem ser usados de diferentes formas para encorajar a imaginação, por isso, são ordenados por cor, por tamanho e são limpos e seguros; e devem refletir a experiência de vida ou cultural da criança (já a pensar nisso, as crianças, ao longo do ano, vão trazendo brinquedos de casa: uns para ficarem na creche, outros para brincarem naquele dia e no final voltarem para casa).

A área da biblioteca é um espaço mais afastado das outras áreas, pois requer calma, sossego e algum silêncio. Por norma, fica junto de uma janela para que possa ter luz direta e natural. Está identificada por uma manta de cor diferente e tem almofadas à sua volta. Cada criança tem a sua almofada, personalizada: uma das faces elaborada pela educadora (que é igual para todos) e outra pela família (o que a torna diferente). No baú, podemos encontrar livros de páginas grossas e finas. No início do ano letivo, têm maior prevalência as páginas grossas, mas gradualmente vai-se incluindo livros de páginas finas, sendo

estas as de maior preponderância no final do ano. Os temas dos livros estão de acordo com a idade das crianças, dos assuntos abordados e das histórias que lhes despertam mais interesse. Por vezes, sempre que seja pertinente, é permitido que a criança traga de casa um livro, ou porque pretende partilhar a sua história preferida com os seus amigos, ou porque permite explorar melhor os temas a serem abordados (por exemplo: em dezembro, trazem livros que abordem o inverno e o natal). É uma área muito apreciada. Procuram os livros que têm música/sons, movimento, texturas e que tenham histórias do seu agrado, como por exemplo sobre animais. À medida que as crianças vão crescendo, vai sendo possível contar histórias mais longas e começam a tomar iniciativa na procura dos livros. Na parede desta área, estão expostas pequenas histórias e lengalengas com imagens conhecidas para as ajudar no desenvolvimento da linguagem.

A área da mesa de trabalho está no meio da sala e é composta por uma mesa redonda com cadeiras à volta. A acessibilidade à mesa é muito importante e é preciso ter em conta que há crianças que ainda não conseguem andar. Nesta área, como os materiais são considerados perigosos, não estão acessíveis às crianças. Assim, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, tintas e pincéis e outros materiais didáticos que servem de apoio à mesa estão guardados num armário. A localização da mesa, a meio da sala, permite ao educador uma boa visão, que assim pode observar com maior atenção e intervir sempre que seja pertinente.

Como assegura Varela (2010), as experiências-chave High-Scope² estão também pensadas para uma utilização por parte dos educadores, como guias de observação das crianças no contexto onde se desenrolam as atividades de aprendizagem ativa, propiciando-se deste modo um suporte para a avaliação constante e metódica.

Ao longo do ano letivo, as áreas da sala vão sendo alteradas, sempre que seja oportuno. Assim, na primavera, quando começa a ficar bom tempo, a área da

² Segundo Post e Hohmann (2003), as experiências-chave representam aquilo que os bebés e as crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias de aprendizagem ativa através do seu corpo e com todos os seus sentidos. As crianças repetem as ações que as satisfazem e agem com autonomia, independência e curiosidade, pois persistem nas atividades que elas próprias iniciam. Assim, num ambiente de aprendizagem, através de rotinas e da interação adulto-criança, a aprendizagem faz-se pela ação.

cozinha passa para a varanda, que só nesta altura pode ser utilizada, e surge a área da jardinagem, a caixa de areia ou a caixa de água.

De realçar pequenas participações dos pais em quase todas as áreas, que confirmam que é a interação entre os adultos e a criança que permite a todos, pais e crianças, ganharem confiança, gosto e orgulho por este trabalho em equipa. Do meu ponto de vista, é fundamental esta interação entre a escola e a família, pois são as pedras basilares do conhecimento para a criança, que se complementam. Como afirma Isabel Baptista, a família é uma comunidade educadora e aprendente, por isso tem de se envolver com a comunidade e ambas devem cooperar na tarefa de educação.

A educação das crianças deve refletir a relação entre os dois contextos fundamentais em que se move. É fundamental haver entre eles diálogo, partilha e troca de informação. A Pedagogia Social e a Pedagogia Escolar complementam-se. A educação não é estanque. É antes uma ação global, em que todos somos chamados a intervir e que se prolonga por toda a vida. Fernanda Cachada e Albina Costa (2007) salientam este intercâmbio de saberes, quando dizem:

“A nossa escola aposta no envolvimento parental, valorizando os seus saberes e privilegiando a construção de uma interação positiva que se revela de extrema importância para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.” (2007, p. 48).

Como podemos constatar, neste modelo, utilizam-se as experiências-chave numa continuidade do desenvolvimento com o objetivo de coordenar e orientar as atividades promotoras da aprendizagem, as quais se organizam em volta dos temas ou tópicos, isto é, das áreas de trabalho e do saber como a linguagem, a escrita, a matemática e as ciências. Deste modo, parte-se do pressuposto de que as experiências-chave propiciam variadíssimas oportunidades nas quais as crianças gozam e manipulam materiais apelativos para desenvolverem capacidades sensoriais e habilidades manipulativas, isto num clima pensado e criado para ser operante e ativo para as crianças.

2.3. Sala dos dois anos

A sala está preparada para acolher crianças com idades compreendidas entre os dezoito meses e até cerca dos quatro anos (crianças que fazem anos em janeiro podem ser incluídas na sala seguinte, logo no início do ano letivo, dependendo do seu estágio de desenvolvimento; da mesma forma, há crianças que terminam o ano letivo muito próximo de completar os quatro anos).

Mantêm-se algumas das características da sala de um ano. Aparecem novas áreas e passam a existir diversos quadros nas salas. É também evidente a influência do Movimento da Escola Moderna. Apesar de as áreas da sala de um ano se manterem, na sala dos dois anos podemos encontrar novas áreas. É frequente que, após uma visita ao exterior, surja uma área relacionada com o tema abordado. O objetivo é fomentar a partilha de ideias, incentivar a criança a relatar o que viu e permitir ao educador perceber melhor o que foi assimilado pela criança e aferir quais os seus interesses, por exemplo, fazer um autocarro porque as crianças adoram andar de autocarro. É importante alimentar a vontade de descobrir e de imaginar.

“Viver a situação e falar sobre ela. Comunicar com outras crianças e adultos. Viver as coisas e pensar sobre elas, com o apoio que a interação com outros (pares e adultos) nessa mesma vivência permite, porque apela à comunicação paralela à vivência, anterior à vivência, posterior à vivência” (Formosinho, 1996, pp. 68-69).

As áreas também se vão diversificando à medida das preferências, interesses e desenvolvimento do grupo. Ao longo do ano, há áreas que vão perdendo o interesse para as crianças, que vão sendo substituídas por outras mais adequadas aos seus interesses e necessidades. Através do diálogo com os pais, vamos aferindo quais os gostos das crianças e vamos adaptando as áreas. E assim vão surgindo novos espaços, como, por exemplo, o Cantinho das Ferramentas, que teve muito sucesso ao longo do ano letivo.

“As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos.” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 51).

Ao investigar, a criança produz “pequenas bibliotecas”, porque a criança tem uma curiosidade ilimitada e insaciável. O conhecimento é transmitido de adulto para criança (e vice-versa), mas também de criança para criança, “o modo de aprender torna-se tão importante como aquilo que aprendemos, pois influencia de maneira decisiva a qualidade dos conhecimentos adquiridos e o próprio pensamento.” (Britt-Mari Barth, 1987, p. 23).

Uma máxima deste modelo, conforme defendido por Niza (1996), é que todo o espaço dedicado à criança deve ser o mais aproximado possível do real. Do meu ponto de vista, as áreas devem ser, o mais possível, aproximadas da realidade em forma e conteúdo. No entanto, e para serem fácil e autonomamente utilizáveis pelas crianças, devem estar adaptadas em tamanho à sua condição. Nem seria possível de outra forma, pois o espaço teria de ser ilimitado.

Todos os materiais utilizados nas áreas são pensados para as crianças destas idades e com um grau de complexidade superior, que exija um esforço de adaptação por parte da criança. Aparecem puzzles mais complexos, peças de encaixe mais extensas e numerosas. Tudo que permita à criança desenvolver um pensamento mais reflexivo e complexo.

“Na educação visual, a técnica dos ‘encaixes sólidos’ consiste simplesmente em misturar todos os cilindros em cima de uma mesa e em pedir à criança que os reponha nos suportes; os prismas quadrangulares são também misturados e o aluno deve depois dispô-los por ordem de espessura; as bases são justapostas por graduação de comprimento, de modo que as cores, azul e vermelho, formem faixas transversais; nos prismas de alturas são as faces pintadas de branco que devem ficar voltadas para cima, apresentando o conjunto do material, depois de seriado por ordem de altura, o aspecto de uma escala; com os dez cubos

constrói a criança a célebre 'torre cor-de-rosa': põe-se um tapete no chão, deitam-se em cima os cubos e deixa-se a criança elevar a torre" (Silva, 1973/2000, p. 221).

Niza (1996) afirma que os materiais estão ao alcance das crianças para que possam trabalhar sozinhos, em grupos pequenos ou grandes. As paredes da sala são enriquecidas com produções das crianças, que retratam o trabalho efetuado nas atividades propostas ou livres.

"O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto. Será também numa das paredes, de preferência perto de um quadro preto à sua altura, que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada por elas." (Niza, 1996, p. 148).

Os trabalhos expostos são previamente selecionados também de acordo com a vontade da criança. Os restantes são arquivados em pastas individuais que são entregues aos pais no final do ano letivo.

Pela diversidade dos quadros expostos, pode considerar-se que existe uma forte inspiração no Movimento da Escola Moderna. Este modelo valoriza:

- Quadro ou mapa de presenças: este mapa está colocado na entrada e as crianças ao chegar veem logo quem já chegou;
- Quadro de aniversários: este mapa indica quais as crianças que já fizeram anos e quais as ainda irão fazer;
- Quadro da responsabilidade ou quadro de distribuição das tarefas: atividade que cada criança é responsável de fazer;
- Plano semanal ou plano de atividades: projetos seguidos pelo nome das crianças que estão envolvidas nesse trabalho, com a duração e os dias da semana;

- Calendário do tempo: a criança responsável vê como está o clima fora da sala;
- Calendário do mês: serve para a criança se orientar e distinguir os dias da semana, logo de ir para a escola, dos fins de semana, que são passados com a família;
- Jornal de parede: aqui são anunciadas as novidades e os acontecimentos relevantes;
- Diário de grupo: a criança descreve o processo, diz se gosta ou não, se correu bem ou não. Este diário é lido no final da semana e refletido em grupo. Assim se estabelecem as regras de convivência.

Na minha primeira experiência com a sala dos dois anos, utilizei um quadro com inspiração na Lista Semanal dos Projetos. Em vez de um mapa semanal, optei por um mensal, e cada mês representava um tema. Defendo que o planeamento de atividades para períodos curtos, nestas idades, é pouco eficaz, pois muito frequentemente não é possível cumpri-lo. Quando as crianças estão concentradas noutras atividades, nem sempre lhes conseguimos desviar a atenção, e penso que é mais proveitoso rendibilizar esse momento e explorar essa atividade. Também é conveniente manter, tanto quanto possível, uma certa homogeneidade no grupo. Para isso, as novas atividades devem ser executadas quando todos estão presentes.

As crianças desta idade dispersam-se muito facilmente. Como sabemos, a motivação é fundamental para a aprendizagem, e quando as atividades são impostas nem sempre surtem o efeito desejado. “Educar profissionalmente significa intervir, de forma intencional, racional e planificada, no desenvolvimento de outros seres humanos” (Baptista, 2005, p. 146). Assim, não sou favorável ao planeamento de períodos curtos, mas antes objetivos a médio prazo e planeamento de atividades para períodos longos, permitindo maior adaptabilidade das atividades consoante as necessidades e interesses do grupo. Isto não significa ausência de planeamento, mas sim uma maior flexibilidade, para que seja mais facilmente adaptável ao grupo e ao momento.

O Movimento da Escola Moderna também aconselha a existência de uma área polivalente, e tal como acontece na nossa Instituição,

“é constituída por um conjunto de mesas e cadeiras suficientes para todo o tipo de encontros colectivos do grande grupo (acolhimento, conselho, comunicações e outros encontros) e que vai servindo de suporte para outras actividades de pequeno grupo, ou individuais” (Niza, 1996, p. 147).

A combinação de todos os elementos, físicos e pessoais, é que criam o ambiente propício ao bem-estar da criança, proporcionando assim o seu desenvolvimento e equilíbrio.

Marchão (1998) afirma que a vida na creche deve ter um ambiente que proporciona o desenvolvimento equilibrado da criança e para isso é preciso planificar, organizar e é necessário considerar alguns princípios biológicos, psicológicos e estéticos.

Na creche, a vida é feita de histórias, de aventuras e de lembranças que ficam gravadas na memória de todos (educadores, assistentes, crianças e familiares) que, assim, partilham e constroem uma história. E é a pensar nesta história, feita dentro da instituição, que tudo é pensado na principal personagem – a criança.

Na creche, tudo é construído, estruturado e pensado por forma a proporcionar-se à criança o maior bem-estar possível. O mais usual é cada instituição adotar um modelo diferente em cada sala. Normalmente, aplica um modelo criado à medida de cada educador, que poderá resultar da combinação de diversos modelos (adotando de cada modelo o que mais lhe aprouver).

No entanto, há escolas que optam por seguir só um modelo e que o aplicam a todas as salas, desde o berçário à creche. São exemplo disso a Boaventura Montessori School, em Lisboa, que como o próprio nome indica segue o modelo de Montessori, ou a Escola Raiz que segue o Movimento da Escola Moderna.

3. As atividades e as rotinas

Ao longo deste capítulo iremos aprofundar as rotinas e analisaremos como elas se processam nas diferentes salas. Desta forma iniciaremos por definir o que são rotinas e quais os seus objetivos. A primeira questão que se coloca quando se reflete sobre rotinas na valência de creche é:

“Como decorre, para a criança, um dia na creche?

O dia de um bebé divide-se entre os jogos, o sono, as refeições, os banhos, etc. Consola-se este; separam-se aqueles dois que brigam; tenta compreender-se os pequenos problemas de cada um.” (Sévérin, 1990, p. 98).

Outro autor dá uma ideia mais clara de como realmente se fazem as rotinas. Segundo Figueiredo, a rotina diária

“[...] é um instrumento com utilidade educativa a vários níveis. É principalmente uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador promova as actividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que quiser colocar em prática” (2005a, p. 3).

Desta forma, podemos concluir que a rotina consiste numa sucessão de diferentes momentos de cariz pedagógico, ou seja, que são pensados, organizados e estruturados com o intuito do progresso das crianças a todos os níveis: físico, cognitivo, emocional e social. As rotinas permitem à criança prever os acontecimentos diários, o que lhes transmite uma sensação de segurança e autoconfiança. Outra vantagem das rotinas é que as crianças começam a compreender as relações temporais, sendo capazes de se organizarem no tempo e no espaço, incrementando a sua autonomia.

Post e Hohmann (2003) afirmam que as rotinas, como são constantes, estáveis e previsíveis, permitem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança

nas suas competências em desenvolvimento, ampliando a sua capacidade de exploração e de encontrar soluções. Segundo estes autores, a rotina

“[...] também as certifica de que estão a fazer uma transição de uma parte da rotina para outra e que amanhã haverá outra vez tempo para brincar na areia, ouvir uma história, ou andar no baloiço. A natureza cíclica da rotina diária dá às crianças a oportunidade de dizer ‘amanhã posso fazer isto outra vez’” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 235).

As rotinas em todas as salas passam por cuidados primários, tais como higiene, alimentação, despir, vestir e dormir, assim como pelas atividades pedagógicas, que vão desde jogos, canções, histórias, pintura, dança e atividades lúdicas. Gabriela Portugal (2011) afirma que

“O currículo na creche envolve essencialmente o brincar e as várias oportunidades de exploração e experimentação diversificada que desafiam e amplificam o mundo da criança. Interações, cuidados de rotina, actividades livres e jogo, estando o adulto sempre disponível” (pp. 52-53).

Para Françoise Davidson e Paulette Maguin (1983), o dia a dia é constituído pelo sono, refeição, higiene, atividades e pelo jogo, que é tão importante como o repouso e as refeições, visto que as creches possuem um duplo papel: o primeiro consiste na educação da criança e o segundo na guarda, proteção e prestação de cuidados. No fundo, a creche é o complemento da família, porque as crianças mais pequenas precisam de

“[...] atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos.

A creche, numa fusão constante de cuidados e educação, pode promover experiências valiosas na vida das crianças, das suas famílias e dos profissionais

que aí trabalham desenvolvendo e facilitando a aprendizagem da criança através das interacções com o mundo físico e social.” (Portugal, 2000, p. 89).

Gabriela Portugal, ainda, salienta que um programa para crianças muito pequenas é necessariamente educacional, seja esse ou não o seu objetivo mais explícito:

“[...] o tempo de creche é muito mais do que cuidados ou mero atendimento custodial. Se pretendemos oferecer à criança um ambiente de qualidade, promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem, há que pensar naquilo que os bebés ou as crianças muito pequenas necessitam.” (Portugal, 2000, p. 89).

Figueiredo (2005) afirma que o planeamento das rotinas implica pensar em tudo o que elas acarretam, tais como: a idade das crianças, o conteúdo, a duração e as suas necessidades, o grau de dependência do adulto e o tempo que a criança dispõe para si própria (para brincar, fazer um desenho, entre outras coisas):

“É importante pois que os educadores aprendam e respondam ao horário diário personalizado de cada bebé ou criança e, em simultâneo, desenvolvam um horário diário global que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo. [...] Um horário diário consistente proporciona às crianças um sentido de continuidade e de controlo. Os bebés e as crianças sentir-se-ão seguros e confiantes.” (Figueiredo, 2005a, p. 6).

3.1. Berçário

No berçário, a vinculação possui um papel fundamental, pois é a primeira vez que a criança vai estar separada tanto tempo da mãe e do pai. O educador vai desta forma realizar não só esse papel de prestador de cuidados, como colmatar as necessidades afetivas da criança geradas pela separação. Desta forma, o educador vai tornar-se desejavelmente um adulto de referência, capaz

de transmitir uma sensação de segurança ao bebé durante o seu ingresso na creche.

Os bebés precisam de atenção, de alguém em quem confiar, de um ambiente seguro, que os ajude a interagir tanto com os objetos como com as outras crianças, que os ajude a lidar com os seus sentimentos de angústia e frustração.

No berçário, as rotinas são definidas de acordo com o horário biológico de cada criança. De facto, nesta idade, cada bebé tem o seu ritmo, os seus próprios horários para comer e dormir. Todo o seu ritmo biológico se impõe sobre qualquer outra atividade. Desta forma, as atividades são planificadas para os períodos de vigília de cada bebé, que divergem quer na altura do dia, quer na duração.

Nesta sala, é impossível ter rotinas que englobem o grupo, por dois motivos: primeiro, porque em qualquer altura podem entrar crianças novas, uma vez que entram quando as mães terminam as suas licenças de maternidade, e, por outro lado, porque como se trata de crianças tão pequenas ainda têm rotinas feitas quer pela mãe quer pelos pediatras. Há pediatras que afirmam que a criança deve comer com intervalos de três horas e outros de quatro, há pediatras que afirmam que a criança deve cumprir os horários de alimentação e outros que não se deve acordar a criança para comer, porque quando tiver fome ela acorda.

A maior parte do tempo dos bebés é ocupada com a satisfação das necessidades básicas, tal como alimentação, sono e higiene. Os tempos de vigília do bebé são ocupados com a exploração dos objetos que o rodeiam. Estes momentos são importantes porque é através da interação com os objetos que a criança desenvolve os sentidos e aprende a processar a informação recebida pelos canais auditivos, olfativos, táteis, visuais e gustativo. Quanto mais diversificados são os objetos ao dispor da criança, mais conexões a criança realiza, desenvolvendo as suas capacidades sensoriais e cognitivas. Esta interação com o meio é fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências.

O berçário pode ser designado como a sala das descobertas, visto que nesta fase tudo é novidade, mesmo os objetos mais básicos para um adulto são fonte de interesse e de exploração para o bebê, e consequentemente produzem conhecimento. “As experiências de aprendizagem dizem respeito a tudo aquilo que a criança faz, vê, ouve, saboreia, cheira, toca e sente.” (Portugal, 2000, p. 104).

As rotinas desta sala parecem basear-se no modelo de Maria Montessori, visto que, nela, a criança aprende através da exploração livre de materiais selecionados pelo educador com vista a promover o desenvolvimento global do bebê. Por outro lado, esta sala, como já foi acima referido, promove o respeito pela individualidade e ritmo de aprendizagem de cada criança.

Segundo Brickmam e Taylor (1996), os bebês comunicam com o mundo através de sons e do movimento do corpo. Esta comunicação surge em sequência de estímulos proporcionados pelo meio ambiente que permitam o seu desenvolvimento.

Gabriela Portugal afirma que

“[...] os bebês devem aprender a expressar e compreender emoções, comunicar, aprender coisas acerca dos outros, objectos e situações. Se a criança é pensada como um ser importante e único, também o educador tem uma tarefa única e merecedora de respeito, compreensão, apoio, supervisão, formação” (Portugal, 2000, p. 104).

A legislação relativa a creches, em Portugal, não prevê a obrigatoriedade da presença de um educador nesta sala, exceto naquelas que são abrangidas pelo certificado de qualidade. No entanto, seria desejável que em todas as instituições houvesse um educador nesta sala, pois a sua formação permite conhecer as etapas de maturação do bebê (por exemplo: aos seis meses pode começar a ficar sentada, aos nove pode começar a gatinhar), proporcionando atividades e materiais adequados a cada um. Estas profissionais estão habilitadas para utilizar instrumentos que permitem quer a avaliação, quer a planificação de atividades, tal como o “Guia Portage de Educação Pré-Escolar”

ou o Modelo de Avaliação da Qualidade da Creche da Segurança Social, que são grelhas que permitem fazer uma avaliação do desenvolvimento da criança e que, por consequência, permitem um conhecimento mais profundo da criança e um planeamento mais adequado das atividades.

Por outro lado, a presença de um educador nesta sala é fundamental para identificar necessidades educativas especiais, encaminhando os bebés precocemente para equipas de avaliação e intervenção especializada, que são fundamentais em casos de défices sensoriais, cognitivos e/ou motores, entre outros.

Na instituição onde trabalho, todas as educadoras e assistentes passam por esta sala. Todos os anos, uma equipa começa com a sala do berçário e acompanha esse grupo até que o mesmo abandone a instituição, o que traz vantagens não só para a criança como para os pais e para a educadora.

3.2. Rotinas da sala de um ano

Nesta faixa etária, entre um e dois anos, a criança já tem uma capacidade de retenção de factos mais desenvolvida, por isso, na repetição das atividades, já consegue antecipar acontecimentos e já pode retomar a atividade quando interrompida.

Nesta fase, surgem então rotinas que envolvem o grupo todo. Estas rotinas englobam atividades relacionadas com os cuidados básicos como a alimentação, sono e higiene, mas também períodos de tempo para atividades individuais e de grupo, para atividades orientadas e para atividades de escolha livre.

“O currículo para os bebés e crianças pequenas não compreende apenas uma série de actividades planeadas pelo educador, mas é essencialmente uma dinâmica interativa de experiências baseadas no respeito e receptividade do educador para com: os interesses, curiosidade, ritmos, temperamento, competências emergentes e promoção da autonomia em cada criança;

objectivos, preocupações e expectativas das suas famílias. (Estrela, 2008, p. 48).

Apesar de o período de concentração ainda ser reduzido, já são capazes de seguir as rotinas, por isso, Figueiredo (2005a, 2005b) afirma que os ingredientes da aprendizagem são o corpo e os sentidos, a vontade, a comunicação daquilo que sabem e o ambiente de confiança.

Seguindo a linha de pensamento do mesmo autor:

- “1) A rotina possui os mesmos componentes todos os dias
- 2) A rotina diária ocorre sempre na mesma sequência
- 3) A rotina diária inclui o processo planejar-fazer-recordar
- 4) A rotina diária inclui oportunidades para actividades individuais, actividades de grande grupo e de pequeno grupo.
- 5) A rotina diária possibilita interações criança/criança, criança/adulto.
- 6) A rotina diária permite à criança expor as suas intenções, colocá-las em prática e realizar reflexões sobre as actividades desenvolvidas.” (Figueiredo, 2005a, pp. 96-97).

A rotina aqui descrita foi realizada com base no modelo High-Scope, que preconiza:

“[...] as educadoras Yvone, Kim e Leanne organizaram as ocorrências do dia-a-dia do seu centro da seguinte forma: chegada, tempo de escolha livre, pequeno-almoço, tempo de escolha livre, tempo em grupo, tempo de exterior, almoço, sesta, tempo em grupo, lanche, tempo de exterior, tempo de escolha livre e partida.” (Post & Hohmann, 2003, p. 197).

Deste modo, Hohmann e Weikart (2003) definem que uma rotina engloba diversos momentos:

- planejar-fazer-rever: o “planejar” permite à criança escolher aquilo que quer fazer e partilhar essa ideia com o adulto. Este ouve e encoraja a criança; o “fazer” significa que a criança põe em prática as suas decisões; e o “rever” implica que criança e adulto discutam o que fizeram, e que o adulto ajude a criança a refletir sobre as suas próprias ações;
- tempo em pequeno grupo (entre cinco a dez crianças): o educador escolhe os objetivos, mas são as crianças que decidem como explorar, o que lhes permite aprender com as experiências-chave;
- tempo em grande grupo: são atividades como cantar, leitura de histórias e dramatização;
- tempo de recreio: dedicado a atividades livres, permitindo que a criança se movimente, sem restrição de barulho.
- tempo de transição: viagem de casa para a escola e da escola para casa. É o tempo em que se efetua a rutura com a família de manhã e com os amigos e as atividades à tarde. Para facilitar a transição de casa para a escola, as crianças podem partilhar histórias, brinquedos, desenhos que trazem de casa;
- refeições e descanso: são atividades que fazem parte da vida familiar e também do contexto escolar. São respeitados os hábitos familiares, mas o objetivo principal, nestas atividades, é assegurar que as crianças continuem a experimentar a abordagem da aprendizagem pela ação.

Desta forma, o horário praticado na sala de um ano da nossa instituição é o seguinte:

8:00 – 9:30	Acolhimento
9:30 – 11:00	Pausa para comer fruta seguida de atividades pedagógicas
11:15 – 11:30	Higiene
11:30 – 12:00	Almoço
12:00 – 12:30	Higiene
12:30 – 15:00	Descanso
15:00 – 15:30	Higiene
15:30 – 16:00	Lanche
16:00 – 19:00	Atividades livres

Com as rotinas, a criança sabe sempre o que vem a seguir, servindo para assimilar e aperfeiçoar o seu conhecimento.

“[...] a rotina diária é constante, estável e, portanto, previsível pela criança. A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo da rotina.” (Formosinho, 1996, p. 71).

Os horários e as rotinas são centrados nas necessidades e interesses das crianças. Pode dizer-se que o conceito-chave deste modelo é a aprendizagem ativa (Brickman & Taylor, 1997; Figueiredo, 2005a, 2007; Hohmann & Weikart, 2003; Post & Hohmann, 2003), que é uma aprendizagem que envolve todos os sentidos. As crianças aprendem porque sentem motivação intrínseca, comunicam aquilo que sabem e aprendem num contexto de relações de confiança, são capazes de tomar decisões, de ter uma maior capacidade de organização e metodologias de trabalho e de reavaliar as suas decisões.

Para Gabriela Portugal (2011) e Júlia Formosinho (1996), o tempo de planeamento permite a iniciativa, quer seja na realização de um plano quer na resolução de um problema ou ainda na colaboração noutros projetos. O planejar ajuda as crianças a ter uma noção do tempo, a desenvolverem-se linguisticamente, dá a oportunidade de reconhecer e usar de modo construtivo os seus sentimentos e estado de espírito, ajuda a compreender os nomes das áreas, dos materiais e das outras crianças, reforça o conceito de fazer escolhas em todos os momentos do dia.

“No currículo High/ Scope utilizam-se as experiências-chave numa continuidade do desenvolvimento com o objectivo de coordenar e orientar as actividades promotoras da aprendizagem, as quais se organizam em volta dos temas ou tópicos, isto é, das áreas de trabalho e do saber como a linguagem, a escrita, a matemática e as ciências. Deste modo parte-se do pressuposto que as experiências-chave propiciam variadíssimas oportunidades nas quais as crianças gozam e manipulam materiais apelativos para desenvolverem

capacidades sensoriais e habilidades manipulativas, isto num clima pensado e criado para ser operante e activo.” (Varela, 2010, pp. 237-238).

A partir desta idade é obrigatória a existência de um educador de infância a tempo inteiro na sala de atividades.

Atualmente, considera-se que, embora as rotinas sejam securizantes, o que é importante é que o educador seja flexível na sua concretização, por forma a responder aos interesses e necessidades das crianças. Como exemplo, é planeada uma atividade de pintura individual em que se pretende que a criança preencha um espaço. No fim da atividade, a criança deseja continuar a pintar e o educador fornece uma folha em branco, de modo a que a criança possa continuar a manipular livremente o pincel.

Alguns exemplos de atividades pedagógicas são analisar livros e interpretar as suas ilustrações, aprender canções, lengalengas e trava-línguas, desenvolver a motricidade fina, como por exemplo: manejar corretamente o lápis, trabalhar pasta de farinha ou plasticina, de modo a conseguirem moldar bolas ou “minhocas”.

Atualmente, os investigadores consideram que brincar é a atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças.

“[...] quando proporcionar um ambiente envolvente confortável e materiais interessantes, o espaço para brincar atrai a curiosidade dos bebés e encoraja-os a interagir com as pessoas e os materiais.” (Post e Hohmann, 2000, p.135).

Outros autores que defendem a ideia de brincar são Brickman e Taylor, pois referem que os educadores, ao princípio, não valorizam muito o recreio mas

“[...] quando começam a compreender as formas de aprendizagem que podem e devem ter lugar no exterior, os educadores ficam mais motivados para melhorar o pátio de recreio e para encontrar formas integradas no *curriculum* para trabalhar com as crianças no exterior.

Num ambiente *High/Scope*, as crianças aprendem activamente tanto dentro de casa como no exterior. Nos períodos de actividades no exterior, as crianças não

se limitam a exercitar os músculos; estão também a observar, interagir, explorar e experimentar.” (1996, p.167).

Hohmann e Weikart (2003) também defendem que as brincadeiras, principalmente as que são colaborativas, permitem uma experiência pessoal importante, porque exigem das crianças “competências, ideias e contribuição de cada uma.” (2003, p. 609).

Desta forma, nem sempre a atividade planeada e cumprida de forma exata é a mais desejável, sendo por exemplo essencial que o educador participe nas brincadeiras das crianças, enriquecendo-as.

“Nas crianças mais pequenas, o brincar é uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças, de interações e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares.” (Portugal, 2009, pp. 51/52).

É possível de forma lúdica ensinar as cores e os tamanhos, a planear, imaginar e construir. Por exemplo, um adulto ao fazer uma construção com as crianças pode dizer: “fazia-me falta aqui uma peça azul das grandes.” Ou ainda, na manta da garagem, simular que param para passar o carro, ensinando através da brincadeira algo que as crianças poderiam não aprender de forma expositiva, por falta de motivação e de concentração.

Desta forma, o papel do educador na sala de um ano é proporcionar rotinas estáveis mas com flexibilidade suficiente para satisfazerem os interesses e necessidades das crianças, de participar de modo a enriquecer as atividades das crianças e de seleccionar materiais estimulantes:

“Os materiais constituem estímulos a diversos níveis (cognitivos, sociais, emocionais, físicos e estéticos), despertam a atracção e curiosidade, e por isso, devem ser integrados nas práticas dos educadores como meios para atingir determinados objectivos desenvolvimentais e devem também proporcionar

possibilidades de interações apropriadas ao desenvolvimento de competências relevantes para cada criança.” (Estrela, 2008, p. 40).

Nesta sala, também integram as rotinas as seguintes atividades extracurriculares: ginástica, expressão corporal e música. As duas primeiras são fundamentais no desenvolvimento da motricidade fina e global, e a terceira na percepção, na discriminação auditiva e na atenção. Todas proporcionam momentos de relaxamento e ampliam as formas de comunicação das crianças.

Durante as atividades, quando observamos que há crianças que não executam certas atividades que já deveriam ser capazes de realizar, solicitamos a colaboração dos pais. Por exemplo: há crianças que têm dificuldades em saltar, e aquilo que a educadora pede aos pais é que incentivem a criança a saltar primeiro ao colo e, depois de ganharem mais confiança nelas próprias, comecem a saltar só com uma mão dada ao pai ou à mãe, depois só com um dedo, até que comecem a saltar sozinhas.

3.3. Rotinas da sala dos dois anos

Nesta sala, continua a ser importante a implementação de rotinas, embora o seu grau de complexidade aumente, por forma a adequar-se às capacidades, interesses e necessidades crescentes das crianças:

“Nos primeiros três anos de vida os interesses e as capacidades da criança são modificados rapidamente. [...] através da observação atenta, conhecimentos vários e uso imaginativo de distintos recursos torna-se possível desenvolver actividades estimulantes que permitam a vivência de oportunidades de concentração e descoberta.” (Pinho, 2008, p. 24).

A flexibilidade das rotinas, como já foi anteriormente referido, continua a ser importante, visto que, com o domínio da linguagem e a curiosidade natural desta faixa etária, é frequente as crianças questionarem o mundo que as

rodeia, ou recontar situações que vivenciaram, ou ainda porque reparamos que o grupo está muito irrequieto, sendo mais adequado realizar uma atividade que vá ao encontro desse entusiasmo. Com alguma frequência, é possível realizar a atividade pretendida após ter respondido ao interesse da criança.

Esta sala é a que exige mais em termos de planeamento de atividades, pois como são crianças mais velhas as atividades planeadas têm um grau de exigência um pouco superior relativamente às da sala de um ano.

Nesta sala, as atividades planeadas pelo educador devem responder à curiosidade natural das crianças, motivando-as a querer saber mais e a questionar ao longo do desenvolvimento da atividade.

“A maior parte dos projectos, porém, costuma desencadear-se a partir da conversa de acolhimento da manhã, onde muitas notícias trazidas pelas crianças se podem transformar em projectos de estudo, de desenvolvimento e clarificação de problemas vividos (interrogações e perguntas) e até de formas de intervenção na vida da comunidade para transformação de situações que merecem mudança.” (Niza, 1996, p. 148).

Por norma, as questões das crianças surgem durante os períodos da rotina realizados na manta, depois de uma conversa formal (saber o que fizeram no fim de semana) ou informal (quando uma criança traz uma novidade da rua).

Uma vez que usualmente é uma sala com um número elevado de crianças, as atividades em pequenos grupos assumem maior relevo. Estas atividades possuem a vantagem de as crianças receberem mais atenção individual na concretização da tarefa, mas como demoram mais tempo a serem concluídas diminuem o número de atividades realizadas. Por outro lado, o facto de algumas crianças estarem a brincar nas áreas durante a atividade na mesa, provoca alguma dificuldade de atenção nas que estão incluídas no grupo de trabalho, agravado pelo facto de não existir uma assistente na sala que permita controlar o restante grupo.

As rotinas da sala de dois anos são constituídas pelos seguintes momentos:

8:00 – 9:30	Acolhimento
9:30 – 11:00	Pausa para comer fruta seguida de atividades pedagógicas
11:15 – 11:30	Higiene
11:30 – 12:00	Almoço
12:00 – 12:30	Higiene
12:30 – 15:00	Descanso
15:00 – 15:30	Higiene
15:30 – 16:00	Lanche
16:00 – 19:00	Atividades livres

Podemos dizer que tem uma inspiração no modelo High-Scope e no modelo Reggio Emilia, porque como estamos a falar de crianças mais velhas e com uma maturidade maior, as crianças decidem e escolhem os projetos que querem desenvolver. Os adultos apenas dão algumas sugestões, apoiando-os nas suas escolhas e decisões.

Dalila Lino, ao citar Malaguzzi (1993), afirma que a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento, do seu Mundo. A criança é capaz de construir autonomamente significados através da experiência quotidiana.

“Os conhecimentos não são estáticos, permitem em geral a aquisição de novos conhecimentos através de acções que envolvem planear, coordenar ideias e fazer abstrações. Mas, em todo este processo, não se pretende minimizar o papel do adulto enquanto promotor das competências da criança. [...] considera-se que o objectivo do ensino é providenciar condições de aprendizagem. Ensino e aprendizagem devem seguir um trajecto comum, onde, através de trocas activas e recíprocas, o ensino pode fortalecer a aprendizagem. (Lino, 1996, p. 99).

Neste modelo, as crianças reúnem-se cedo e, em grupo, decidem as atividades que querem realizar. Como já vimos, os materiais são de fácil acesso, por isso estão prontos a serem utilizados e as crianças prontas a partilharem as suas descobertas, dificuldades e problemas. Veia Vecchi afirma, no texto de Dalila Lino, que “a criança ao usar diferentes formas de expressão gráfica,

desenvolve pensamentos, aprende a comunicar ideias e sentimentos aos outros e desenvolve o pensamento crítico em geral.” (Lino, 1996, p. 116).

Como estamos a lidar com crianças mais velhas, elas já são capazes de distinguir que há dias que passam na escola e outros são passados junto dos familiares. Desta forma, nesta sala, além da rotina diária existe a rotina semanal, que se apresenta no quadro seguinte:

Segunda-feira	Atividade proposta – essencialmente conversa na manta
Terça-feira	Atividade proposta
Quarta-feira	Aulas de música ou aulas de ginástica ou aulas de expressão corporal (cada uma de forma separada)
Quinta-feira	Atividade proposta na mesa
Sexta-feira	Dia do Brinquedo

Esta rotina semanal encontra-se registada num quadro com imagens que identificam a atividade que simboliza o dia. A forma como está organizado este quadro facilita a memorização das crianças, pois à segunda-feira já sabem que na manta falamos do fim de semana; na terça-feira e na quinta-feira, fazemos trabalhos na mesa por termos a imagem da nossa mesa redonda de trabalho; na quarta-feira, temos imagens com meninos a fazer ginástica; na sexta-feira, está identificada com diferentes brinquedos; e ao sábado e ao domingo temos imagens da família.

Neste quadro do plano semanal, destaco mais uma vez a importância do Dia do Brinquedo, pois fomenta o desenvolvimento da linguagem, a partilha, a socialização, além de despertar imenso entusiasmo nas crianças.

Com a existência de diferentes quadros, e como cada dia da semana representa atividades diferentes, podemos afirmar que as rotinas desta sala também têm inspiração no Movimento da Escola Moderna.

Segundo Niza:

“A etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na actividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de actividade, com o apoio discreto e itinerante do educador. A etapa da tarde reveste a forma de sessões plenárias de informação e de actividade cultural,

dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores.” (Niza, 1996, p. 150).

No entanto, na creche, da parte da tarde, salvo a exceção dos dias festivos, ou quando os pais vão à instituição participar nas atividades, não há atividades orientadas, mas sim atividades livres, visto que nesta idade é durante as atividades livres que se fazem as aprendizagens mais significativas.

O Movimento da Escola Moderna propõe a realização das seguintes rotinas orientadas:

1. Acolhimento – breve conversa sobre a planificação

“O acolhimento destina-se a concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa, participada por todos e animada pelo educador, depois do registo de presenças, a partir das coisas ouvidas ou vividas pelas crianças, que o educador vai registando” (Niza, 1996, p. 151).

2. Planificação em conselho, que é uma característica que existe também no High-Scope, no entanto, a forma como esta decorre é ligeiramente diferente:

“É a partir dessa primeira conversa de acolhimento que se passa à planificação das actividades e dos projectos, seguindo as sugestões levantadas no acolhimento ou no balanço feito no dia anterior, na coluna das ‘sugestões’ do *Diário* do grupo, ou pela escolha directa no Plano de Actividades. Em pequenos grupos, ou individualmente, as crianças escolhem e registam as actividades ou os projectos de trabalho que explicitaram e o educador registou, e avançam, autonomamente ou com a colaboração dos companheiros, para as acções que se propuseram realizar.” (Niza, 1996, p. 151).

3. Atividades e projetos – atividades em diferentes áreas que não duram mais de uma hora.

4. Pausa – meia hora para comerem algo, que por norma é fruta, no recreio.

5. Comunicações – depois de arrumarem, todos vão para a área polivalente, para comunicarem as suas descobertas. Tem a duração de meia hora.

6. Almoço – é servido com a ajuda das crianças, mas antes têm de lavar as mãos e pôr a mesa. Momento de autocontrolo e de formação social. No nosso caso, o responsável não ajuda a pôr a mesa, mas ajuda na formação do comboio para tratar da higiene.

7. Atividades de recreio – integram-se rotativamente entre canções e jogos tradicionais. Sempre que as condições meteorológicas o proporcionem, as crianças brincam no jardim.

8. Atividade cultural coletiva:

“A actividade cultural em colectivo, na parte da tarde, segue normalmente um modelo comum aos educadores da Escola Moderna. Nas segundas-feiras, é a ‘hora do conto’. O educador lê e as crianças dão opiniões, acrescentam coisas ou contam contos seus por associação. Nas terças-feiras, vêm os pais contar coisas das suas vidas, mas podem convidar-se outras pessoas que sabem coisas que se prendem com os projectos que se estão desenrolando. Nas quartas-feiras, faz-se o relato e balanço da visita de estudo da manhã. Nas quintas-feiras, é a tarde de iniciativa das crianças: pode completar-se a correspondência; concluir o jornal; fazer uma conferência; representar uma história ou exprimir uma ideia composta no ‘faz de conta’. Nas sextas-feiras, é altura de reunir em conselho para o educador ler cada coluna do *Diário*. Discutem-se brevemente, mas com solenidade, os juízos negativos (dando a palavra a cada um dos implicados): clarificam-se as posições, mas evita-se a violência de um julgamento. Aplaudem-se as pessoas implicadas pelos juízos positivos. Toma-se consciência das realizações significativas e orientam-se as sugestões para compromissos a assumir e ações a agendar a partir de segunda-feira seguinte ou em dia apazado a curto termo.” (Niza, 1996, p. 153).

Este tipo de atividades está adaptado ao plano semanal das crianças.

9. Balanços em conselho – avaliam-se as responsabilidades da semana e faz-se o planeamento da próxima semana.

“[...] no conselho das sextas-feiras que se avaliam as responsabilidades assumidas semanalmente, a partir da sessão de planeamento das segundas-feiras, pelas crianças que asseguram, rotativamente, a manutenção da sala, a distribuição da fruta na pausa da manhã, o apoio ao almoço ou outras tarefas de cooperação educativa.” (Niza, 1996, p. 153).

Fazemos este balanço diariamente, e não semanalmente, por ser mais fácil as crianças recordarem-se das suas ações e assumirem a responsabilidade por elas. O responsável do dia tem assim a tarefa, além de se portar bem para dar o exemplo, de fazer a chamada para o comboio e de verificar se a sala está bem arrumada.

Como pode comprovar-se, cada sala segue a sua própria rotina, pensada e adaptada ao desenvolvimento de cada criança e de acordo com cada grupo etário.

4. A importância da Pedagogia Social: ligação com pais e famílias, outras instituições e profissionais

Ao longo deste capítulo, vamos abordar a colaboração entre os vários membros da comunidade na educação das crianças. Segundo Azevedo, “É missão da educação contribuir para que cada ser humano aprenda a viver com outros, a tornar-se cidadão, pleno de direitos e deveres, membro da comunidade.” (2007a, p. 8).

De acordo com Teresa Vasconcelos (2006), a educação tem de ser encarada como um processo que começa antes do ser humano nascer e vai até à sua morte. A educação começa com os pais que são os primeiros socializadores. Os educadores, a comunidade e as mais diversas instituições fazem parte da socialização secundária.

É imprescindível a ajuda de todos para que a educação do indivíduo seja completa. Fundamentalmente, a educação decorre num processo de socialização, isto é, de integração numa comunidade, entendida como um grupo de pessoas com algumas características em comum. “A comunidade é o lugar humano onde se forjam os múltiplos laços de pertença e de identidade que servem de suporte à aventura existencial, em todos os seus aspectos.” (Baptista, 2006, p. 6).

Baptista (2005), ainda, reflete sobre o papel da sociedade na educação, salientando-se da sua reflexão o facto de que a educação ocorre em diversos contextos e sob diversas formas:

“[...] para que a educação possa fazer parte integrante do esforço quotidiano de existir, é necessário que a própria sociedade se organize no sentido de favorecer a dinâmica de uma aprendizagem permanente, protagonizada por todas as pessoas nos diferentes espaços e tempos do seu viver. O que implica valorizar a pluralidade de redes que ligam os actores sociais e atender a uma diversidade de contextos e modalidade de formação.” (Baptista, 2005, p. 61).

Isoladamente, nem os pais nem a escola conseguem proporcionar às crianças as oportunidades com qualidade desenvolvimental que oferecem em conjunto. Além disso, a própria criança é um agente ativo, que opera “sobre o meio ambiente e vice-versa, de forma a que as experiências possibilitadas pelo ambiente não lhe são independentes” (Lobo Xavier, 2008, p. 120).

Isabel Baptista (2005) afirma que a educação tem de ser dinâmica e estar em constante interação com a sociedade. Para isso, o docente e a instituição têm de simultaneamente promover a cultura da comunidade envolvente e valorizar a cultura de cada aluno e da sua própria comunidade.

“É preciso que a comunidade conheça e reconheça a sua escola. Que confie nela, que a autorize, que a faça sua. O que exige a continuidade de um diálogo assente num olhar positivo, numa atitude de hospitalidade. [...] uma comunidade aberta à escola é uma comunidade aberta a outras comunidades. [...] Porque a escola é, repito, um lugar de eleição no aprender a viver com e para os outros em comunidade.” (Baptista, 2006, p. 6).

Do nosso ponto de vista, a escola deve permitir que os pais se envolvam no quotidiano da instituição, podendo participar em atividades, levantar questões, dar sugestões, entrar nos espaços que os filhos utilizam. Só através desta interação é possível uma socialização plena e um desenvolvimento harmonioso e estruturado da criança. Um jardim de infância, ou uma creche, deve promover

“[...] encontros sistemáticos entre educadores e pais para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante. Conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas dos quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador das expressões culturais das populações que serve.” (Niza, 1996, p. 156).

Como afirmam Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira,

“O educador de creche também se constitui enquanto tal, nas relações e interações que se estabelece tanto com as crianças, como com as famílias e com os outros profissionais da instituição.” (2001, p. 32).

Iremos abordar então a importância da pedagogia social nas diferentes vertentes.

4.1. Trabalho em equipa

A pedagogia social, segundo Isabel Baptista, “remete-nos para uma realidade antropológicamente densa, complexa e multifacetada” (2008a, p. 7), por isso, apela-se à participação de todos, mobilizando os recursos da comunidade, apelando à solidariedade.

É fundamental que a equipa reúna, para que todos possam contribuir com informação e ideias, enriquecendo os conhecimentos de todos e as atividades planeadas para as crianças.

Para Post e Hohmann (2003), bem como Hohmann e Weikart (1997), defensores do modelo High-Scope, os adultos apoiam-se uns aos outros de modo a criar e manter um ambiente que possibilite às crianças trabalhar e brincar sem medos, ansiedades ou problemas.

No local onde trabalho, a equipa reúne-se pelo menos uma vez por mês para discutir todo o tipo de assuntos, desde questões relacionadas com as crianças e as suas famílias à planificação de atividades individuais e em conjunto, como por exemplo as festas de Natal. Até mesmo a avaliação das crianças, que é efetuada pela educadora da sala respetiva, é debatida pela equipa de trabalho, particularmente nos casos em que subsistem dúvidas.

“[...] os educadores responsáveis por cada criança trabalham em equipa para apoio mútuo ao longo do dia; em conjunto proporcionam apoio familiar, tomam decisões sobre o espaço, materiais, horário, rotina e responsabilidade diária” (Post & Hohmann, 2003, p. 15).

O nosso método de trabalho funciona segundo o modelo High-Scope, que se baseia no trabalho de equipa. Neste modelo, a equipa reúne-se diariamente para realizar a planificação e reflexão das atividades e debater os comportamentos observados e registados. A partilha de informação permite ao educador aperfeiçoar-se e melhorar o seu trabalho com as crianças e com a restante equipa educativa.

4.2. Atendimento aos pais

A família é o principal alicerce das crianças. O contributo de cada elemento da família deve ser reconhecido, devendo todos os elementos que a integram contribuir para o desenvolvimento harmonioso da criança.

“Os educadores estabelecem parcerias com os pais porque valorizam e respeitam os pais como os principais contribuintes para a saúde e o bem-estar das crianças. Os educadores reconhecem que a sua própria eficácia, enquanto profissionais de educação infantil, e a contínua vitalidade do centro infantil são fundamentais para o sucesso do trabalho em equipa entre pais e os educadores.” (Post & Hohmann, 2003, p. 338).

Na nossa instituição, tentamos criar um ambiente acolhedor às famílias, em ordem à partilha de observações e dúvidas, assim como à participação dos pais nas atividades propostas por nós. A nossa missão é criarmos laços com pais, facilitando a interação entre as duas instituições, família e creche. À medida que o tempo vai passando, os pais e o educador vão tendo uma relação de maior confiança e a troca de informação entre eles vai sendo cada vez maior. Para Machado (2011), esta partilha de informação é uma mais-valia para todos. De acordo, com Isabel Baptista,

“Cada qual com a sua função, escola e família só podem ser vistas como instituições cooperantes e não concorrentes. Próximas, mas separadas e, como tal, chamadas à interacção. Nenhuma pode, ou deve, tomar o lugar da outra. A conjugação de esforços justifica-se numa lógica de encontro e de diálogo alicerçada numa responsabilidade comum. [...] Façamos, pois, da parceria entre escola e família um dos núcleos fortes da rede de entrelaçamento social desejada.” (Baptista, 2004a, p. 33).

Pode dizer-se que a hospitalidade é defendida pelos diferentes modelos pedagógicos.

Formosinho (1996), assim como Post e Hohmann (2003), que são defensores do modelo High-Scope, afirmam que os encontros entre todos servem para comunicar, construir e desenvolver afetos.

“Quando crianças e pais percebem que os educadores reconhecem e compreendem os seus sentimentos, sentem uma ajuda preciosa para começar a ganhar de novo uma certa estabilidade emocional. Verbalizar os sentimentos de filhos e de pais é sinónimo de os ajudar a reduzir as suas emoções, deixando-lhes o caminho livre para começarem a pensar no momento seguinte do dia.” (Post & Hohmann, 2003, p. 215).

No Movimento da Escola Moderna, existem encontros entre educadores e pais para troca de informação sobre os filhos. A escola é vista como um lugar de troca de experiências, num sistema alargado, estimulando uma constante troca entre escola, família, comunidade, grupo de pares e amigos. Segundo Niza (1996), os pais colaboram com regularidade na escola, participam nas atividades e trimestralmente participam na reunião de balanço/avaliação dos filhos (muitas das vezes, os pais não só veem os trabalhos expostos como também assistem a pequenos vídeos).

O modelo Reggio Emilia, por sua vez, implica também a cooperação e a colaboração de todos os intervenientes educativos. Tudo é pensado para que haja um ambiente agradável e familiar.

“São providenciadas múltiplas formas de interação entre pais e educadores de forma a intensificar o relacionamento entre ambos.

Assim, são organizadas: reuniões individuais com os pais das crianças de cada classe; encontros individuais com os pais de uma criança para resolver questões pontuais; reuniões com pequenos grupos de pais, o que permite discussões mais personalizadas; reuniões para tratar temas específicos; encontros com peritos, envolvendo mais do que uma escola; sessões de trabalho, para melhorar a escola, construir mobiliário, recolha de materiais; workshops, onde os pais aprendem fazendo, experimentam diferentes técnicas para trabalhar com barro, tintas, etc.; festas e celebrações; excursões, visitas e passeios.” (Lino, 1996, p. 104).

Para um bom desenvolvimento das crianças é preciso, como já vimos, uma cooperação efetiva entre as duas instituições (casa e escola). Os autores do referencial “Birth to Three Matters”, de 2002, partilham, do meu ponto de vista, desta ideia, quando mencionam que todas as crianças têm a necessidade de se desenvolver através da interação com as pessoas e da exploração do mundo que as rodeia. Todos os membros da família são importantes para o bebé, mas o relacionamento com outras pessoas é essencial na vida da criança. É necessário que exista uma boa relação com os pais das crianças para que haja interajuda. É a pensar na criança que tem de haver uma boa relação entre educadores e pais, pois só assim se cria uma relação de cooperação para o fim comum que é o desenvolvimento harmonioso e integral da criança.

Na instituição, os pais e a educadora também se encontram para dialogar sobre os registos feitos nas grelhas de desenvolvimento dos filhos. Estas grelhas são exigidas, com carácter obrigatório, pela Segurança Social, que, no seu Modelo de Avaliação da Creche, afirma que o perfil de desenvolvimento deve ser feito desde o nascimento até aos sete meses, dos oito aos dezassete

meses e dos dezoito aos trinta e cinco meses. No entanto, como os períodos abordados são muito extensos, a instituição onde trabalho decidiu avaliar as crianças em intervalos de tempo mais curtos, visto que nos três primeiros anos de vida o desenvolvimento da criança é muito rápido, verificando-se novas aprendizagens quase diariamente.

As grelhas são feitas individualmente e avaliamos as crianças por etapas: dos seis aos nove meses, dos nove aos doze meses, dos doze aos vinte e quatro meses e dos vinte e quatro aos trinta e seis meses. Então, na sala dos bebés, as avaliações são feitas de três em três meses, na sala de um ano, de seis em seis meses, e, na sala dos dois, é no início e no final do ano letivo.

Estas grelhas são preenchidas pela educadora. As informações que nela constam são transmitidas numa reunião com os encarregados de educação, havendo um diálogo acerca dos comportamentos que divergem nos contextos escolar e familiar. Durante estas reuniões, quer os pais quer as educadoras ampliam o conhecimento que têm da criança e debatem estratégias educativas, tais como procedimentos para reforçar, positiva ou negativamente, determinados comportamentos, atividades úteis para estimular o desenvolvimento da criança, entre outras. É fundamental, por isso,

“[...] tratar os pais com um enorme respeito, ouvi-los atentamente, tomar em consideração os seus anseios e aspirações, integrar no seu processo de tomada de decisões os anseios e aspirações dos pais sempre que se revelam justos e acolher os pais com entusiasmo e carinho.” (Marques, 2001, p. 55).

4.3. Workshops

Este tema surgiu porque a equipa pedagógica entendeu que seria vantajoso chamar profissionais com formações específicas que colmassem dúvidas surgidas quer por parte da equipa pedagógica quer por parte dos pais. Estas atividades permitem aprofundar e atualizar os saberes de todos os intervenientes, assim como diminuir a ansiedade natural de pais de crianças muito pequenas.

“Apoiados num saber próprio, estes técnicos, professores, educadores, animadores, assistentes sociais, mediadores, devem ser chamados a intervir nos mais diversos contextos sociais, procurando, junto das pessoas de todas as idades e condições, promover experiências de ruptura pedagógica, brechas que rompem, interrompem e abrem espaços para a relação solidaria, aquela que permite abrir novas possibilidades de acção, de entendimento e futuro.” (Baptista, 2005, p. 150).

Todos os pais (mesmo aqueles que já não têm lá os seus filhos) são convidados a participar em pequenas palestras subordinadas a diferentes temas, onde todos podem tirar dúvidas.

“O tempo da escola é o tempo para caminhar, de palavra em palavra, de frase em frase, de problema em problema, num mundo de relação e de lições dadas, frente a frente. Tempo para aprender a escutar e a ser escutado, para aprender a ajudar e a ser ajudado. A escola é vida com tempo para pensar a vida, lugar de muitos encontros e de muitos começos. [...] Lugar onde nos preocupamos, e ocupamos, com os outros. É com este lugar de aprendizagem, de humanismo e de cultura, que nos identificamos e a partir do qual faz sentido estabelecer plataformas de confiança e de compromisso com outros actores.” (Baptista, 2004b, p. 33).

Estas palestras são, muitas vezes, sugeridas pelos próprios pais. Já tivemos palestras sobre nutrição, primeiros socorros, ginástica, psicologia, pediatria e medicina dentária.

Quando convidamos alguém para fazer uma palestra, informamos acerca da missão da nossa instituição e damos liberdade total ao orador para escolher o tema e adaptá-lo à nossa realidade. Procuramos sempre oradores nas áreas em que os pais mais solicitam informação e esclarecimentos, e que pretendem discutir e aprofundar.

Todos os anos convidamos a nutricionista, pela relevância que a alimentação tem nestas idades e porque muitos pais sentem dificuldade em “obrigar” as crianças a comer e a seleccionar os alimentos mais adequados para esta faixa etária. Os pais lamentam-se que os filhos não comem a sopa, não comem os

legumes. Desta forma, os *workshops* com nutricionistas têm sido fundamentais para responder às dúvidas dos pais.

No estudo que foi feito para a elaboração deste trabalho, verificámos que o único modelo que privilegia a participação de vários intervenientes e especialistas é o Reggio Emilia.

4.4. Festas Celebrativas

Quando a instituição em que trabalho abriu, como tinha poucas crianças, a festa de Natal consistia em decorar a creche e a árvore de natal com objetos que pertenciam à casa de cada criança. O objetivo era fazer com que todos fossemos uma “família” e que a instituição fosse para todos uma casa comum. No fundo, queríamos que a família da instituição fosse como a verdadeira família de cada criança.

Este tipo de atividade foi muito bem-sucedida, porque os pais apreciam colaborar com a instituição neste género de atividades, e as crianças sentem orgulho em mostrar os enfeites que trazem de casa.

A atividade foi realizada durante dois anos consecutivos. Mas quando o número de crianças aumentou esta atividade deixou de ser exequível, e assim tivemos de mudar, passando a ser de maior importância o fator surpresa.

A pensar nisso, no terceiro ano, como já tínhamos mais crianças e como tínhamos que fazer algo novo, foi a primeira vez que fizemos a Festa de Natal para os pais.

A festa decorreu na sala polivalente que, apesar de ser a sala maior que temos, nestes dias torna-se pequena, pois vêm todos os familiares: pais, irmãos, avós, tios e primos.

No dia do Pai e da Mãe, os pais, além de receberem uma prenda dos filhos, também fazem trabalho juntamente com eles. São exemplos desses trabalhos a realização de uma tela com desenhos, de um pequeno álbum de fotografias do filho, de barcos e de aviões para decorar o *hall* de entrada, bem como a

decoração de uma cadeira de cartão para os filhos levarem para casa e a plantação de flores.

4.5. Atividades extracurriculares

Rute Simão (2005), no seu estudo sobre o impacto das actividades extracurriculares, chegou à conclusão de que as mesmas aportam benefícios às crianças que nelas participam, nomeadamente no autoconceito.

Quando fiz uma substituição na sala de um ano, havia nessa instituição aulas extracurriculares de ginástica, orientadas por uma mãe que tinha a filha nessa sala.

Ao ver o sucesso e o interesse das crianças, numa das reuniões da equipa pedagógica achou-se pertinente também ter essas aulas nesta instituição.

À medida que as crianças foram crescendo, os pais começaram a sugerir outras modalidades. Iniciaram assim as aulas de corpo e movimento onde as crianças tomam consciência do seu corpo. As aulas de música têm como objetivo explorar e identificar os diferentes tipos de sons, estimular a capacidade de atenção, de memorização e de concentração.

As aulas de ginástica e as de movimento ajudam a promover o desenvolvimento da agilidade manual e proporcionam situações que permitem a mediação, por exemplo quando uma educadora/professora vê que determinada criança não consegue atingir determinado objetivo, pede-se a colaboração da outra.

Vai ser mais esta ajuda das professoras que vai permitir à criança crescer, mas contudo não é só ela que aprende, a educadora também cresce.

“[...] o segredo desta receita reside, como em todas as receitas, na combinação singular dos ingredientes, produzida em cada contexto à medida do sentido, do prazer, da ternura, da criatividade e da inteligência.” (Baptista, 2005a, p. 28)

4.6. Visitas ao exterior

As visitas ao exterior permitem o intercâmbio com a comunidade. São atividades planificadas pela educadora, de acordo com o projeto pedagógico da sala, para que as crianças conheçam um pouco melhor o mundo que as rodeia.

“As saídas sistemáticas em estudo são a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças.” (Formosinho, 1996, p. 154).

“Sempre que necessário, ou apropriado, são organizadas visitas ou passeios ao exterior, para observar e explorar tópicos ou temas de projetos em que as crianças estão envolvidas e que servirão de base para debates, trocas de pontos de vista, diversas representações gráficas.” (Lino, 1996, p. 113).

Se tivéssemos um grupo maior de crianças, e se as crianças tivessem idade superior a três anos, decerto aplicar-se-ia o princípio defendido pelo Movimento da Escola Moderna, segundo o qual todas as semanas, da parte da tarde, se deve efetuar uma visita de estudo.

“[...] que constitui uma oportunidade para recolher informações e realizar inquéritos decorrentes de problemas ou temas tratados em projetos de estudo. [...] As saídas sistemáticas em estudo são a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças.” (Niza, 1996, p. 154).

No Movimento da Escola Moderna, as crianças pedem ajuda e colaboração aos pais, vizinhos e a determinadas instituições para a realização dos

trabalhos. Este modelo valoriza os diferentes saberes e a sua partilha na e pela comunidade educativa.

“[...] os alunos pedem aos pais, vizinhos e às instituições muita colaboração para a realização dos seus projectos, quer na recolha das informações que hão-de ser trabalhadas na classe, quer convidando pessoas que sabem coisas que importa que sejam conhecidas, para um contacto directo com os alunos.” (Niza, 1996, p. 144).

Gabriela Portugal (2009) afirma que, com a interação social, as crianças aprendem a colocar questões, a ter opinião e a escutar os outros:

“ [...] considera-se que a chave para a aprendizagem e desenvolvimento reside na interação social (e não tanto na mera observação), envolvendo processos sociais de comunicação, ensino e aprendizagem.” (Portugal, 2009, p. 36).

No modelo Reggio Emilia, como referido anteriormente, realça a importância do envolvimento da comunidade nas aprendizagens da criança.

Todos os modelos pedagógicos consideram a escola como o local privilegiado de aprendizagem e consequentemente os seus estudos enfatizam esta vertente. No entanto, e cada vez mais, a educação é vista como uma função interativa com todo o meio envolvente da criança e como uma obra jamais terminada. Assim para que a socialização e a aprendizagem seja total, todos os elementos que convivem com um indivíduo devem interagir no sentido de proporcionar conhecimento e permitir uma maior e mais eficaz aprendizagem.

Conclusão

Ao longo deste relatório reflexivo, que é baseado na minha experiência profissional, foi possível constatar que a função do educador hoje em dia não se limita a prestar cuidados, assumindo a tarefa de educar a criança de forma integral e plena. Desta forma, o educador não se pode basear apenas na sua experiência empírica, tem de assumir uma atitude reflexiva e investigativa, e planificar a sua prática com intencionalidade.

Procurei enfatizar o papel do educador na creche, tendo este um papel importante no desenvolvimento da criança a todos os níveis, físico, psíquico, social, uma vez que é nesta faixa etária que se realizam as primeiras aprendizagens fora do contexto familiar.

Como a criança é um ser social, a participação da comunidade envolvente e das famílias à luz da pedagogia social é fundamental, pois a escola não está isolada, não é uma ilha, mas sim um meio interativo com tudo o que a rodeia.

No espaço creche, é evidente a complementaridade entre a pedagogia social e a pedagogia escolar ou pedagogia formal (por se tratar da creche, que não é ainda pré-escolar), porque o espaço é concebido a pensar unicamente na criança e no seu desenvolvimento.

Para desenvolver a minha reflexão sobre a creche, recorri a vários modelos pedagógicos existentes. Os educadores baseiam-se numa escolha e numa composição desses modelos para selecionar e organizar materiais, para estruturar a sala, construir rotinas e planificar atividades.

Com a crescente preocupação com a formação das crianças, vemos a instituição creche e o educador a ganhar um papel de relevo. Por seu lado, os educadores conscientes da importância da comunidade no processo educativo, fomentam significativamente a interação entre escola, família e meio envolvente. Desta forma, vemos os pais a serem convidados para participar em atividades escolares. As próprias escolas têm atividades extracurriculares, os passeios ao exterior são mais frequentes e diversificados.

Termino assim com um excerto do texto de Roberto Carneiro, “Compreenderás, ao fim de pouco tempo, que não há actividade profissional mais gratificante do que ajudar os outros a crescer em espírito e em sabedoria.” (Carneiro, 2004, p. 176).

Bibliografia

- Alarcão, I. (2009). *Seminário - A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa. Conselho Nacional da Educação.
- Augé M. (2012). *Os não lugares – introdução a uma antropologia da Sobremodernidade*. Lisboa. Letra livre.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdades e Políticas Públicas de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. (2006). *Redes, território e comunidades de aprendizagem – Relatório da Disciplina do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Pedagogia Social da Universidade Católica do Porto*. Porto.
- Azevedo, J. (2007). *Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa. Conselho Nacional da Educação.
- Azevedo, J. (2007a). *Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação*. Cadernos da Pedagogia Social, Volume 1, pp. 7- 40. Porto. Universidade Católica Editora.
- Baptista, I. (2008). *De que falamos quando falamos em Pedagogia Social*. Página da Educação Nº 175, Ano 17. Fevereiro de 2008. Página nº 15.
- Baptista, I. (2008a). *Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção*. Cadernos da Pedagogia Social, Volume 2, pp. 7-30. Porto. Universidade Católica Editora.
- Baptista, I. (2006). *A Comunidade Aberta à Escola: razões para um outro compromisso ético*. Páginas da Educação Nº 156. Ano 15. Maio 2006. Página nº 6.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A Educação como compromisso ético*. Porto. Profedições.
- Baptista, I. (2005a). *Redes, parcerias e compromissos? Segredos de uma cidadania capaz*. Páginas da Educação Nº 145. Ano 14. Maio de 2005. Página nº 28.

- Baptista, I. (2004a). *Escola e Família, sentidos de uma parceria necessária*. Páginas de Educação Nº132. Ano 13 Março de 2004, Página nº 33.
- Baptista, I. (2004b). *Cultura escolar e cidade educadora*. Páginas da Educação Nº 130. Ano 13. Janeiro de 2004. Página nº 33.
- Baptista, I. (2002). *Escola como um lugar de hospitalidade*. Páginas de Educação Nº112, ano 11. Maio de 2002. Página nº 6.
- Brickman, N. & Taylor, I. (1996). *Aprendizagem Activa – ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Britt B. (1993). *O saber em construção*. Lisboa. Horizontes pedagógicos do Instituto Piaget.
- Britt B. (1987). *A aprendizagem da abstração – métodos para um maior sucesso escolar*. Lisboa. Horizontes pedagógicos do Instituto Piaget.
- Cachada F. & Costa A. (2007). *Aprender na e com a vida as respostas da pedagogia social – aprender na e com a escola perseverando na esperança*. Cadernos da Pedagogia Social, Volume 1, pp. 41-50. Porto. Universidade Católica Editores.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto. Porto Editora.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.
- Craveiro, C. (2011). *Recomendação - A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação. Março.
- Davidson, F. & Maguin P. (1983). *As creches – realização funcionamento vida e saúde da criança*. Lisboa. Editora portuguesa de livros técnicos e científicos, Ld.^a.
- Dellors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir - Relatório da UNESCO*. Brasil.
- Estrela, M. (2008) *Tese de mestrado qualidade da oferta educativa na creche*. da Universidade de Aveiro. Aveiro (disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1024/1/2009000814.pdf>)
- Figueiredo, M. (2007) *Um novo olhar sobre as rotinas*. Lisboa. Bola de Neve.
- Figueiredo, M. (2005a). *Aprendizagem ativa na creche*. Lisboa. Bola de Neve.
- Figueiredo, M. (2005b) *Como organizar e equipar um ambiente na creche*. Lisboa. Bola de Neve.

- Figueira, M. (1998). *Ser educador na creche*; CEI Cadernos da Educação Nº48 Outubro/Dezembro. pp. 69-70.
- Formosinho, J. (2011) *Recomendação - A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, J. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto. Porto Editora.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo. Editora Paz e Terra.
- Hohmann M. & Weikart D. (1995). *Educar a criança*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 2ª Edição.
- Hohmann M, Banet B. & Weikart D. (1995). *A criança em acção*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto. Porto Editora.
- Xavier, M. (2008). *Porque necessitamos de um modelo bioecológico – transaccional para pensar no futuro?* Cadernos da Pedagogia Social Volume 2 pp.117-124. Porto. Universidade Católica Editora.
- Machado, J (2011). *Pais que educam, professores que amam*. Queluz de Baixo. Marcador. 1º Edição.
- Marchão, A. (1998). *Do contexto de creche aos contextos pré-escolares – pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e a articulação*. Cadernos da educação nº48 Outubro/Dezembro pp. 10-11.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa. Editorial Presença; 1º edição.
- Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal- relatório preparatório*. Lisboa.
- Ministério da Educação (s/d). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal – estudos temáticos da OCDE*. Lisboa.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa.
- Moniz, I. (2011). *Recomendação - A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação.
- Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto. Porto Editora.
- Oliveira, Z. Mello, A. Vitória, T. & Ferreira, M. (2001). *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis. Editora vozes. 9ª edição.

- Papalia, D. Olds, S. & Feldman, R. (2001) *O mundo da criança*. Lisboa. Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Pinho, A. (2008). *Avaliação e desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos*. Tese de mestrado da Universidade de Aveiro (disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10111/1/2008000781.pdf>)
- Portugal, G. (2009). Relatório de Estudo - *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa. Conselho Nacional da Educação.
- Portugal, G. (2009 a). *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias – o percurso e a presença de Joaquim Bairrão*. Aveiro. Universidade de Aveiro. Março.
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em creche – perspectivas de formação teóricas e práticas, infância e educação, investigação e práticas*. In Revista do GEDEI Nº 1. Janeiro de 2000. Porto. Porto Editora. pp. 87-106
- Portugal, G. (1998) *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto. Porto Editora.
- Post J, & Hohmann M. (2003) *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rocha M., Couceiro M. &, Madeira M. (1996). *Direcção Geral de Acção Social, - guião técnico nº4*. Lisboa.
- Sévérin, G. (1990). *Papá, Mamã, digam-me a verdade – as chaves do diálogo entre adultos e crianças*. Lisboa. Horizontes Pedagógicos do Instituto Piaget.
- Silva, A (2000). *Textos pedagógicos volume: I*. Lisboa. Âncora Editores.
- Simão, R. (2005). *A relação entre as actividades extra curriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos*. Monografia do final do curso de psicologia do Instituto Superior de Psicologia aplicada de Lisboa. Lisboa.(Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>).
- Tricia, D & Goouch, K. (2002). *Birth to three matters - a framework to support children in their earliest years*.
- Varela, H. (2010). *À procura de uma identidade: modelos pedagógicos e curriculares em educação de infância* - tese de mestrado Universidade de

Trás os Montes e Alto Douro. Vila Real. (Disponível em: [2010http://repositorio.utad.pt/handle/10348/550](http://repositorio.utad.pt/handle/10348/550))

Vasconcelos, T. (2011) *Recomendação - a educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação.

Vasconcelos, T. (2009) Seminário “ *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa. Conselho Nacional da Educação.

Vasconcelos, T. (2006) *Educação de Infância – proposta de reflexão para um Debate Nacional sobre a Educação*. Lisboa

Sites:

Portaria nº 262/2011, disponível em:

<http://dre.pt/pdf1sdip/2011/08/16700/0433804343.pdf> (Consultado a 12 de Dezembro de 2012)

Apresentação do curso de Pedagogia Social 2011/2012 (Isabel Baptista), disponível em:

www.fep.porto.ucp.pt/MestradoCienciasEducacao/ (Consultado a 22 de Janeiro de 2013)

Decreto-lei nº 241/2001

www.dgidc.min-edu.pt/educacao infancia/data/.../dl241_01.pdf

Guia Portage de Educação Pré-Escolar, disponível em:

<http://www.profala.com/portage.htm> (Consultado em 20 de Fevereiro de 2013)

Manual do Processo-Chave da Segurança Social, disponível em

http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processos-chave (Consultado em 23 Julho de 2012)

Modelo de Avaliação da Qualidade da Creche, disponível em

http://www4.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_modelo_avalia%C3%A7%C3%A3o (Consultado em 23 Julho de 2012)

